

# **FRA BEKYMRING TIL HANDLING**

**Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagfolk i skolen  
melder bekymring om seksuelle overgrep og vold mot barn til  
konsultasjonsteamene**

**Reidun Dybsland**

**Masteroppgave i barnevern  
Høsten 2007**

**Senter for barnevernstudier  
Universitetet i Bergen  
Det psykologiske fakultet  
Institutt for utdanning og helse**

## **SAMMENDRAG**

Svært mange barn utsettes for seksuelle overgrep og vold i nære relasjoner. Overgrep mot barn er fremdeles et skjult, tabu- og skambelagt område i samfunnet vårt, noe som gjør det vanskelig å oppdage. For disse barna er det viktig å møte voksne som har kunnskap om hva overgrep mot barn er, hvordan det kan komme til uttrykk, og hvordan det kan møtes. Skolen er en arena der barn tilbringer mye tid. Lærerne har derfor en unik mulighet til å oppdage barn som kan være utsatt for overgrep. For at lærere skal kunne tørre å "se det de ser", og "høre det de hører", er det også viktig å ha et kompetent miljø å henvende seg til og rådføre seg med. Tverretatlige konsultasjonsteam er eksempel på et slikt miljø hvor lærerne kan dele sin bekymring om mulige overgrep.

På denne bakgrunn er følgende problemstilling for masteroppgaven formulert: Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder bekymring om seksuelle overgrep og vold mot barn til konsultasjonsteamene? Målsettingen med studien har vært å få økt kunnskap og forståelse for de vurderinger som ligger til grunn for at fagfolk i skolen oppdager og melder fra om barn som utsettes for overgrep, herunder kunnskap om hvilken signal/symptomforståelse som ligger til grunn, hvordan de vurderer sin rolle og sitt ansvar, og hvilken risikovurdering som er foretatt.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i studien med forskningsintervju som metode. Datagrunnlaget er semistrukturerte intervju med seks lærere i grunnskolen som alle har meldt saker til konsultasjonsteamene. Utgangspunktet for analysen har vært de data som fremkom gjennom utskrift av intervjuene. Intervjuene er analysert og fortolket innenfor en hermeneutisk meningsfortolkning og i forhold til Kvaales (2001) tre ulike tolkningskontekster; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, og teoretisk forståelse. Det teoretiske rammeverket er tabuperspektivet, teori om fortolkning (semiotikk), og teori om hvordan barn kan fortelle om overgrep. Likeledes har nyere forskning om konsekvenser av overgrep, vært et viktig inntak for å forstå hvordan tegn på overgrep kan vises i atferd på skolen.

Hovedfunn fra studien er for det første at ingen av informantene tok kontakt med konsultasjonsteamet verken når det var vage eller tydelige tegn på at barnet hadde det

vanskelig. De oppfattet ikke signalene. Det var først når barnet selv eller andre fortalte direkte om overgrep at saken ble meldt. Det andre hovedfunnet er at lærerne hadde generelt gode kunnskaper om overgrep, men ikke klart å anvende denne kunnskapen i det enkelte konkrete tilfellet. De har ikke greid å løfte frem sine fornemmelser om at noe var galt til et bevisst refleksjonsnivå som muliggjorde handling, før barnet eller andre sa klart ifra.

Funnene fra denne undersøkelsen aktualiserer behovet for styrket kompetanse om vold og overgrep i nære relasjoner, slik at lærerne kan bli i stand til å se, fange opp og intervenere. Det er behov både for teoretisk kompetanse, handlingskompetanse og metodeferdigheter som samtalemetodikk med barn. For å tørre å hente inn tabuiserte temaer som en del av et fortolkningsrepertoar er det også viktig at lærerne har et kompetent miljø å henvende seg til og rådføre seg med.

## FORORD

Jeg har de siste tre årene vært deltidsstudent ved masterstudiet i barnevern, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen. Studiet har gått parallelt med mitt arbeid ved Barnevernvakten og Ressurssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS). En stor takk til ledelsen på mine respektive arbeidsteder, Nils Askvik, Dag Nordanger og Venke Johansen, samt teamleder Inge Nordhaug. Uten deres fleksibilitet og tilrettelegging ville det ikke vært mulig å ferdigstille oppgaven dette semesteret.

Takk også til de seks flotte og engasjerte lærerne som etter en travel arbeidsdag satte av tid til å dele sine erfaringer med meg. Takk til min kollokviegruppe for gode diskusjoner og konstruktive innspill. En særlig takk til Jori Skulstad som jeg har samarbeidet nært med, og som har delt nedturer og oppturer med meg gjennom hele studiet.

En ekstra stor takk rettes til min venninne, Karen Ebbesen, for inspirerende samtaler og verdifull støtte, særlig i den hektiske innspurten.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min veileder, Åse Langballe, for oppmuntring, faglige kommentarer og innspill.

Bergen, november 2007

Reidun Dybsland

# INNHold

<b>1.</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>4</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema	4
1.2	Målsetting og problemformulering	5
1.3	Begrepsavklaring	6
1.4	Omfang	10
1.5	Plan- og lovverk	11
1.5.1	Rammeplan for allmennlærerutdanningen	11
1.5.2	Læreplanverket	11
1.5.3	Opplæringsloven	11
1.5.4	Prosedyre ved mistanke om at barn utsettes for overgrep	12
<b>2.</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER OG RELEVANT FORSKNING</b>	<b>14</b>
2.1	Kulturelt tabu	14
2.1.2	Tegnfortolkning	16
	Fortolkningsprosessens hermeneutiske karakter	19
2.2	Avdekking av overgrep	19
2.2.1	Under hvilke betingelser kan barn fortelle om overgrep	21
2.2.2	Konsekvenser av overgrep	22
2.3	Relevant norsk forskning	24
2.3.1	Relevant internasjonal forskning	26
<b>3.</b>	<b>METODE</b>	<b>28</b>
3.1	Valg av metode	28

3.2	Vitenskapsteoretisk bakgrunn	28
3.3	Det kvalitative forskningsintervju	29
3.3.1	Intervjuguide	31
3.3.2	Utvalg og prosedyre	32
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	34
3.3.4	Analyse	35
3.4	Forskningsetiske hensyn	38
3.4.1	Informert samtykke	38
3.4.2	Konfidensialitet	39
3.5	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	39
3.5.1	Reliabilitet	40
3.5.2	Validitet	40
3.5.3	Generaliserbarhet	42
<b>4.</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING</b>	<b>43</b>
<b>4.1</b>	<b>Fra bekymring til handling</b>	<b>44</b>
4.1.1	Bekymring som ikke fører til handling	44
	Intuisjon	44
4.1.2	Direkte avsløring som fører til handling	46
	Oppfatter ikke signalene	46
4.1.3	Hva kan det føre til når lærerne ikke oppfatter signalene	49
	Symptombehandling	51
	Fortolkning	52
<b>4.2</b>	<b>Faktorer som kan ha påvirket beslutningsprosessen</b>	<b>54</b>
4.2.1	Kunnskap om signaler/symptomer på overgrep mot barn	54
4.2.2	Kunnskap om langsiktige konsekvenser av overgrep mot barn	56
4.2.3	Kunnskap om overgriper	57
4.2.4	Kunnskap om signaler/symptomer, langsiktige konsekvenser og kunnskap om overgriper som faktorer i beslutningsprosessen	58
4.2.5	Oppfatning av rolle og ansvar	60
	4.2.5.1 Hvordan ivareta ansvaret	61
4.2.6	Lærernes rolle og ansvarsopplevelse	64

Spriket mellom kunnskap og handling	64
Å snakke med barnet	65
4.2.7 Risikovurdering	66
4.2.7.1 Risikovurdering i forhold til barnet	66
4.2.7.2 Risikovurdering i forhold til seg selv	68
4.2.7.3 Risiko for å ta feil	68
4.2.7.4 Frykt for konsekvenser	69
Å stå alene	70
 <b>5. KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER</b>	 71

# **1. INNLEDNING**

Årlig utsettes et stort antall barn for seksuelle overgrep og vold i familien. Vold og overgrep mot barn er svært ofte skjult og tabubelagt. Det omgis med taushet både i og utenfor familien, noe som gjør det vanskelig å oppdage. Symptombildet hos barn som utsettes for vold og seksuelle overgrep viser også stor variasjon. Noen ganger forteller barn selv at de er utsatt for overgrep. Det mest vanlige er likevel at barna ved sin atferd viser symptomer og signaler som de voksne kan reagere på, signaler og symptomer som samtidig kan være uklare og tvetydige. For disse barna er det viktig å møte voksne med tilstrekkelig kunnskap om, og sensitivitet overfor, de signaler barna viser. Dette er viktig for at vold og overgrep mot barn skal oppdages og meldes videre, slik at barna kan sikres den hjelp de har behov for.

Formålet med denne studien er å bidra til økt kunnskap og forståelse for de vurderinger som ligger til grunn for at fagfolk i skolen oppdager og melder fra om barn som utsettes for vold og seksuelle overgrep. Målsettingen søkes nådd ved hjelp av teori og empiri. I teoridelen inngår litteraturstudie av virkningene av den vold som finner sted innen familien har på barn. Det danner utgangspunkt for empiridelen knyttet til kvalitative dybdeintervju med fagfolk i skolen. Dybdeintervjuene fokuserer blant annet på hvilken symptom/signaloppfattelse som ligger til grunn for at fagfolk får mistanke om at barn kan ha vært utsatt for overgrep.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Virkningene av den vold som finner sted innen familien er etter hvert nøye undersøkt, spesielt konsekvensene av seksuelle overgrep (Spataro, Mullen, Burgess, Wells, & Moss 2004), men etter hvert har også konsekvensene av å være vitne til vold i familien blitt viet større oppmerksomhet (Augustyn, Frank, Posner & Zuckerman, 2004; Geffner, Igelman & Zellner 2003; Wolak & Finkelhor 1998). Barn utsatt for seksuelle overgrep og vold i familien lever i en hverdag preget av angst, uro og utrygghet. Virkningene av å vokse opp under slike forhold er omfattende og ofte varige, og kan blant annet føre til generell mistro og svekket tillit og tiltro til andre mennesker. Gjentatte alvorlige traumer, kan føre til utvikling av personlighetsforstyrrelser eller komplekse traumer,



som innebærer en gjennomgripende endring av personligheten (Allen 2001; Herman 1992). Det er derfor viktig at disse barna blir sett, slik at videre overgrep kan stoppes og barna få nødvendig hjelp og støtte.

Saker der det er bekymring for eller avdekket seksuelle overgrep eller vold mot barn, representerer de mest komplekse utfordringer en står overfor i det barnefaglige feltet. For å møte utfordringene og kvalitetssikre det arbeid som gjøres i slike saker, er det i flere kommuner opprettet tverretatlige konsultasjonsteam. Teamene er ofte sammensatt av representanter fra barnevern, barnevernvakt, politi, helsestasjon og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Teamenes mandat er å gi råd, veiledning, konsultasjon og støtte til enkeltpersoner eller offentlige tjenester som har bekymring for seksuelle overgrep og vold mot barn. Herunder også barn som er vitne til vold i familien. Det er ofte fagfolk i skolen som melder saker inn til teamene. Alle saker diskuteres i anonymisert form.

I forbindelse med deltakelse i tverretatlig konsultasjonsteam, er jeg blitt opptatt av hvilke vurderinger som ligger til grunn for at fagfolk melder bekymring for barn som kan ha vært utsatt for overgrep. Er det på bakgrunn av utsagn barnet har kommet med, eller er det påfallende seksualisert eller voldelig atferd? Er det på bakgrunn av synlige tegn på skader eller er det at barnet kan virke trist eller lei seg? Snakker de med barn om den mistanken de får i forhold til om barnet kan være utsatt for vold eller overgrep? Dersom de ikke snakker med barna, er det da på bakgrunn av at det er gjort en risikovurdering av situasjonen eller er det andre forhold som virker inn?

## **1.2 Målsetting og problemformulering.**

Målsettingen med prosjektet er å få kunnskap om hvilke vurderinger som ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder saker inn til de tverretatlige konsultasjonsteamene, - herunder kunnskap om hvilken symptomforståelse som ligger til grunn, hvilken risikovurdering som er foretatt, og hvordan de vurderer sin egen rolle og ansvar. En slik studie vil kunne kaste lys over ulike forhold som medvirker til at ansatte i skolen får en uro eller bekymring for at barn kan ha vært utsatt for vold eller seksuelle overgrep, og hvilke avveininger som gjøres før saken blir meldt videre. Dette er viktig for å vite hvilken type kunnskap en må inn med for å øke graden av kompetanse på dette feltet. Et

viktig siktemål er også å øke de skoleansattes bevissthet om forekomsten av vold og overgrep i familien og bidra til at forståelsen og praksis kan bli bedre.

På denne bakgrunn er følgende problemstilling formulert:

*Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder bekymring om seksuelle overgrep og vold mot barn til konsultasjonsteamene.*

Sentrale spørsmål videre er:

1. Hva er det som utløser bekymring og hvilken symptom/signaloppfattelse ligger til grunn.
2. Hvilken avgjørende informasjon/vurdering gjør at fagfolk i skolen tar kontakt med konsultasjonsteamet.
3. Har de spesifikk kunnskap om barn som utsettes for vold og seksuelle overgrep, eller er det andre forhold som utløser bekymringen.
4. Hvordan vurderer fagfolkene i skolen sin egen rolle og ansvar i forhold til slike saker.
5. Hvilke risikovurderinger er foretatt.

Oppgaven er inndelt i 5 kapitler. Sist i dette innledningskapitlet avklares sentrale begreper, og det redegjøres kort for aktuelt plan- og lovverk. I kapittel 2 omtales aktuell teori og forskning, og i kapittel 3 gjøres det rede for metode- og analysevalg. I kapittel 4 presenteres og drøftes de viktigste funnene. Avslutningsvis følger konklusjon og implikasjoner av resultatene.

### **1.3 Begrepsavklaring**

#### **Seksuelle overgrep**

Det finnes mange definisjoner, både juridiske og psykologiske, av seksuelle overgrep mot barn. Felles elementer i de fleste psykologiske definisjoner av seksuelle overgrep mot barn, er at handlingen skjer for å tilfredsstille overgriperens behov. Det dreier seg om handlinger som krenker barnets integritet, som barnet ikke kan forstå, ikke er

modent for eller kan gi sitt informerte samtykke til. I denne oppgaven vil følgende definisjon bli lagt til grunn:

”Med seksuelle overgrep eller seksuell utnytting mener vi at avhengige og utviklingsmessige umodne barn og ungdommer trekkes inn i seksuelle handlinger som de ikke helt forstår, som de ikke kan komme seg ut av, eller som de ikke har tilstrekkelig kunnskap eller erfaring til å gi sitt begrunnede samtykke til, eller som krenker familierollens sosiale tabuer” (Kempe 1980 sitert i Poulsson 1992, s.13).

### **Fysiske overgrep**

I Barne- og familiedepartementets strategiplan mot seksuelle og fysiske overgrep mot barn (2005, s. 4), brukes følgende definisjon av fysiske overgrep mot barn:

”Fysiske overgrep innebærer at en voksen person påfører et barn smerte, kroppslig skade eller sykdom. Mishandlingen kan ta form av slag, med eller uten bruk av en gjenstand, spark, lugging, klyping, biting, kasting, brenning, skålding m.m. I de groveste tilfellene kan overgrepene ta form av forgifting, drapsforsøk eller drap”.

### **Vitne til vold**

Det finnes ulike definisjoner og forklaringer på hva det innebærer å være vitne til vold. En av dem er som følger:

”Children who have repeatedly witnessed severe acts of emotional and physical abuse directed at their mother by her intimate partner” (Jaffe, Wolfe & Wilson 1990, s. 16)

Forskning viser at vold ikke er noe barnet er vitne til, i den forstand at de bare ser den på avstand (Øverlien & Hydèn 2007). Å være vitne til vold innebærer flere aspekter, som blant annet å være direkte tilstede når vold forekommer, høre hva som skjer, føle

eller sanse at volden har skjedd eller skal skje, eller ved at barnet ser resultatene av volden.

### **Vold som samlebegrep**

Isdal (2000, s. 36) har en definisjon av vold som omfatter ulike voldshandlinger og konsekvenser av volden:

”Vold er en enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får den andre personen til å gjøre noe mot sin vilje, eller slutter å gjøre noe den vil”.

Denne definisjonen går utover fysiske skadevirkninger, og inkluderer blant annet alle handlinger som får en annen person til å handle mot sin vilje. Isdal (ibid) viser til at volden svært sjelden er en isolert enkelthendelse, men et mønster av ulike undertrykkende og dominerende former for atferd der den fysiske volden ofte bare er en liten del av helhetsbildet. Vold i familien er snarere en tilstand enn en handling.

Barn som vokser opp i familier der det utøves vold kan være utsatt for fysisk vold, psykisk vold eller seksuelle overgrep. Barn kan også være vitne til vold, da rammes de indirekte av volden. En kombinasjon av ulike former for vold og overgrep er ikke uvanlig. I denne oppgaven anvender jeg begrepene overgrep og vold om hverandre fordi det er alle disse formene som ligger til grunn for at lærere henvender seg til teamene.

### **Traume**

Dyregrov (1997, s.11-12) beskriver et traume som:

”... overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form (mishandling, seksuelt misbruk) uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart”.

Den amerikanske barnepsykiateren Leonore Terr (1991) skiller mellom to ulike traumesituasjoner. Den ene typen kaller hun *type 1 traume*, og med den forstår hun enkelthendelser som for eksempel en ulykke, et plutselig dramatisk dødsfall, voldtekt eller en annen dramatisk hendelse. Den andre typen traumer kaller hun *type 2 traume*, og denne omfatter situasjoner hvor personen gjennomlever en serie traumatiske hendelser, som for eksempel fysiske og seksuelle overgrep og å være vitne til vold i hjemmet.

Påkjenningen i det å leve med systematiske overgrep kan ikke reduseres til konkrete enkeltraumer. Det er ikke dekkende nok for den avmakt, ensomhet, sorg og desperasjon de rammede føler. Slike påkjenninger fører til komplekse vansker, og mange i fagfeltet orienterer seg nå mot diagnosen kompleks PTSD (posttraumatic stress disorder) som beskriver de problemene med selvbylde, identitet, følelsesregulering og relasjoner man ofte ser hos barn utsatt for multieksponering for traumer (Nordanger 2006).

Utviklingen på traumefeltet mot fokus på komplekse traumer bringer traumepsykologi, utviklingspsykologi og barnevern nærmere. Begrepet komplekse traumer blir nærmere beskrevet under punkt 2.2.2.

## **Avdekking**

Jeg velger i denne oppgaven å legge til grunn Søftestad sin definisjon av avdekking. Hun definerer avdekking som: ... ”prosessen hvor en hemmelig overgrepshandling blir gjort kjent for andre” (Søftestad 2005, s. 87).

## **Kultur**

Det finnes mange definisjoner av kultur. I denne oppgaven legger jeg til grunn en samfunnsvitenskapelig definisjon av kulturbegrepet: ”Kultur er det fellesskap av ideer, verdier og normer som et samfunn, det vil si en gruppe mennesker, har og som de forsøker å føre videre til den kommende generasjon” (Wikipedia Foundation. <http://no.wikipedia.org/wiki/kultur>. 010707).

## **Rolle**

Ifølge Bø (1995, s.168) er... “en rolle et system av normer og oppskrifter for atferd som forventes av personer i bestemte posisjoner innenfor en nærmere gitt sosial sammenheng”. Roller eksisterer bare som deler av sosiale systemer.

### **1.4 Omfang**

Omfangstallene i prevalensundersøkelser vedrørende seksuelle overgrep mot barn varierer sterkt. Dette skyldes metodologiske ulikheter og bruk av ulike definisjoner i de forskjellige undersøkelsene (Finkelhor 1994). Den første store norske omfangsundersøkelsen av seksuelle overgrep fant at 19 % jenter og 14 % gutter hadde vært utsatt for seksuelle overgrep før de fylte 18 år (Sætre, Holter & Jebsen 1986). Tallene inkluderer alt fra overgrep uten berøring (blotting, posering, filming) til beføling og samleielignende forhold, og er i tråd med funn fra undersøkelser i andre land. En norsk undersøkelse blant studenter i Trondheim fant at 5 % av kvinnene og 1 % av mennene hadde vært utsatt for grove seksuelle overgrep før fylte 18 år (Schei, Muus & Bendixen 1994). Med grove overgrep menes masturbering og samleielignende forhold.

Det finnes ingen norske omfangsstudier som viser hvor mange barn som opplever fysiske overgrep i hjemmet. Ifølge Barne- og familiedepartementets plan for strategi mot seksuelle og fysiske overgrep mot barn (2005), finnes det heller ikke brukbare registerdata over antall barn som utsettes for fysiske overgrep. Det er imidlertid gjort en offentlig utredning i Sverige som konkluderte med at 4 % av 10-12-åringene og 7 % av 20-åringene en eller flere ganger i løpet av oppveksten hadde blitt utsatt for relativt grove fysiske overgrep (SOU 2001:72, s. 127).

En landsomfattende studie av parforhold i Norge viste at 12 % av de spurte kvinnene en eller annen gang hadde blitt utsatt for fysisk vold av sin partner. I omlag en tredjedel av parforholdene hadde barna sett eller hørt volden (Haaland, Clausen, & Schei 2005).

## **1.5 PLAN- OG LOVVERK**

### **1.5.1 Rammeplan for allmennlærerutdanningen**

Rammeplan for allmennlærerutdanningen gir oss viktig informasjon om hvilke intensjoner og mål som fastlegges for studiet. I tillegg gir den oss innblikk i faglige prioriteringer og de føringer som er lagt når det gjelder kunnskap og kompetanse. I Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003, s. 8), står følgende formulering om forhold rundt barn som vil kunne påvirke læringssituasjonen og som allmennlærere ifølge rammeplanen vil måtte forholde seg til:

”De fleste barn og unge opplever en trygg oppvekst, men noen barn har en utrygg tilværelse preget av omsorgssvikt. Det kan prege læringsfellesskapet og undergrave motivasjonen. Slike problemer kan læreren bearbeide sammen med andre som har ansvaret for oppvekstmiljøet til barna. Lærerutdanningen må forberede studentene på disse utfordringene og også gi dem opplæring i å løse konflikter og å forebygge og bekjempe mobbing, vold og rasisme. Utdanningen må hjelpe studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever dødsfall, krig, seksuelle overgrep eller andre kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side”.

### **1.5.2 Læreplanverket**

I læreplanverkets generelle del (1994, s. 29) står det følgende om tilpasset opplæring:

”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må ikke bare tilpasses i forhold til fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse”.

### **1.5.3 Opplæringsloven**

I tillegg til Rammeplanen og Læreplanen må utdanningsinstitusjonene og skolene forholde seg til Opplæringsloven av 17. juli 1998. Denne regulerer grunnskolen, og arbeidet i skolen skal skje i samsvar med denne loven. Opplæringsloven inneholder

imidlertid ingen bestemmelser som viser til at opplæringen i grunnskolen skal skje i samsvar med FNs konvensjon om barns rettigheter. Den sier heller ikke noe om hvordan lærere skal forholde seg til barn som kan være utsatt for overgrep i nære relasjoner, bortsett fra § 15-3 hvor det står at skolepersonalet i sitt arbeid skal være på vakt overfor forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenesten. Meldeplikten fremgår av § 15-3:

”Uten hinder av teieplikta skal personalet av eige tiltak gi opplysningar til barnevern-tenesta når det er grunn til å tru at eit barn blir mishandla i heimen eller når det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt, jf. §§ 4-10 til 4-12 i lov 17.juli 1992 nr. 100 om barneverntenester, eller når eit barn har vist vedvarande alvorlege åtferdsvanskar, jf. § 4-24 i den same lova. Også etter pålegg frå dei organa som er ansvarlege for å gjennomføre lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntenester, skal personalet gi slike opplysningar”.

#### **1.5.4 Prosedyre ved mistanke om at barn utsettes for overgrep.**

Informantene i foreliggende studie er ansatt ved skoler som har fastsatte prosedyrer for tverretattlig samarbeid når barn utsettes for vold og overgrep (vedlegg 1). Prosedyreskrivet inneholder blant annet følgende punkter:

- Ved mistanke om at barn utsettes for fysiske eller seksuelle overgrep skal den enkelte ansatte straks orientere sin nærmeste leder. Hvis den som mistenkes bor sammen med barnet skal mistanken **ikke** tas opp med foreldrene.
- Resultatenhetsleder melder straks mistanken til den lokale barneverntjenesten ved koordinator for konsultasjonsteamet. Koordinator innkaller til møte.
- Konsultasjonsteamet drøfter saken sammen med barnehage eller skole og gir veiledning om videre håndtering av saken / gjennomgang av nødvendige prosedyrer.



Konsultasjonsteamet skal sørge for at barnet og familien får nødvendig hjelp og oppfølging i en akutfase.

## **2. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG RELEVANT FORSKNING**

I dette kapitlet vil jeg ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver belyse de vurderinger som ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder bekymring for mulige overgrep mot barn. Dette vil jeg gjøre med tankemessig og begrepsmessig støtte fra noen av de forskere som er blitt særlig betydningsfulle for min forståelse av hvorfor det er så vanskelig å oppdage barn utsatt for overgrep. Det er ikke alltid opplagt hvorfor barn oppfører seg ”vanskelig”. Når vi får en følelse av at ”det er noe med dette barnet”, mangler vi en kodenøkkel for å forstå, og denne nøkkelen er ofte kulturens tabu. For å gripe dette har det vært nødvendig å gå ut over individualpsykologiske teorier.

Kapitlet er inndelt i to hovedavsnitt. Det første avsnittet utgjør forståelsesperspektivet som er det overordnede perspektivet jeg legger til grunn. Min innfallsvinkel for å forstå lærernes vurderinger vil blant annet være teori om overgrep mot barn som kulturelt tabu. Den enkeltes reaksjoner på og forståelse av overgrep kan ikke ses løsrevet fra den kultur de oppstår i. Tabuene omkring overgrep og vold i nære relasjoner vil ha betydning for hvordan vi møter barn med slike erfaringer, og for hvordan vi tolker barns signaler om at de kan være utsatt for overgrep. Jeg vil derfor også anvende teori om fortolkning (semiotikk). Disse perspektivene gir sammen og hver for seg viktige bidrag til oppgavens spørsmål. Sammen med kunnskapsgrunnlaget som utgjør det andre hovedavsnittet i dette kapitlet, danner det bakgrunn for tolkningen av resultatene og drøftingen av disse. I kunnskapsgrunnlaget inngår nyere forskning på feltet, herunder teori om under hvilke betingelser barn kan fortelle om overgrep de er eller har vært utsatt for. Likeledes vil nyere forskning om konsekvenser av overgrep være et viktig inntak for å forstå hvordan tegn på overgrep kan vises i atferd på skolen.

### **2.1 Kulturelt tabu**

Det er en bred kulturell forståelse av at barn skal beskyttes mot alle former for overgrep. Der det likevel skjer må det oppdages og stoppes. Kunnskap om overgrep mot barn møtes imidlertid med sterke og motstridende kulturelle krefter. Selv om kunnskapen er betydelig utviklet og synliggjort i vår tid, særlig i forhold til seksuelle overgrep, så er overgrep mot barn fortsatt tabubelagt i vår kultur (Leira 1990). De færreste vil benekte

at overgrep skjer, men i direkte kontakt med det enkelte barn hvor mistanke oppstår, synes det imidlertid som tabuiserende krefter settes i gang. Krefter som vil bagatellisere, bortforklare, fortie og ugyldiggjøre overgrep mot barn (Leira 1990; Mossige 1998; Summit 1988).

Leira (1990, s.17) påpeker at: "Kulturen opprettholder sine tabuer med forakt som mulig truende sanksjon. Den som trosser forbudet mot å synliggjøre, kan bli påført forakt og dermed mulig skam". Ifølge Leira ønsker vi å unngå en slik følelse av skam. "Derfor underordner vi oss normen om at det usynlige fortsatt ikke skal bli sett" (ibid).

Kulturelle normer er som et usynlig bakteppe vi kontinuerlig preges av. Det er den kulturelle underteksten som vi ikke ser med det blotte øyet. For å gripe dette usynlige bruker Leira (2003) begrepene *doxa*, *tabu* og *mytene*:

Doxa betyr det vi tar for gitt, det som kulturen risser inn i våre sinn (Bourdieu 2000 referert i Leira 2003, s. 14). Det er vår førforståelse eller de briller vi ser verden med.

Tabu betyr et kulturelt forbud mot å se, høre og fortelle. Det som har skjedd blir skjult og usynlig, og har ikke lenger noen gyldighet. Grunnen er at det ikke snakkes om. Det finnes ingen felles enighet eller bekreftelse på at handlingen har skjedd. Tabuleggingen fører dermed til en ugyldiggjøring av erfaringene, traumene, både for den det gjelder og for omgivelsene. Ugyldiggjøring av egne erfaringer har psykologiske konsekvenser for den enkelte, og er "...en undervurdert kilde til symptomdannelse" (Leira 2003, s.14). De psykologiske virkningene av hemmeligholdelsen av overgrepene kan dermed trolig ha større skadevirkninger enn det opprinnelige traumet (ibid). Alene med en overveldende og uforståelig virkelighet starter en prosess der barnets virkelighet blir uvirkelig. I neste omgang vil usikkerheten på hva som er virkelig gi seg utslag i barnets selvforståelse og atferd.

Mytene er kulturens narrativer eller fortellinger, og er en innfallsvinkel til å forstå kultur. Når mytene er en innfallsvinkel til å forstå kultur, blir de også en innfallsvinkel til å forstå menneskelige, psykologiske problemer. Mytene forteller kulturens verdier til den enkelte av oss, og vi internaliserer dem uten å være klar over det. "Mytene er tabubelagt. Ellers kunne de ikke fungere" (ibid, s.15). Ifølge Leira (2003, s.156) er vi

bærere av tabuer vi selv ikke ser, vi forholder oss til tabuer uten at vi selv er det bevisst og vi agiterer for tabuer uten å vite det.

En slik forståelse av mytedannelse på overgrepfeltet kommer også til uttrykk i NOU (2003:31, s. 32): ”Myten om den alkoholiserste, fattige eller psykopatiske voldsutøveren er bekvemme forestillinger som gjør det mulig for oss andre å slippe å forholde oss til vold mot kvinner og barn i nære relasjoner”.

Samlet gir de tre begrepene *doxa*, *tabu* og *mytene*, redskaper til å forstå noen av de kulturelle kreftene vi påvirkes av daglig, men som vi ikke umiddelbart ser. De kan imidlertid få store psykologiske konsekvenser.

Leira (1990) betoner sterkt det kulturelle tabuet. Hun mener det sentrale problemet for barn utsatt for seksuelle overgrep og vold i nære relasjoner, er at de er utsatt for et tabuisert traume. Tabuisert traume viser til at kulturens tabulegging er internalisert av enkeltmennesket. Det viser til samspillet mellom individ og kultur, og kulturen som nødvendig premiss for de psykologiske problemene som oppstår. ”Det tabubelagte traumet kan sammenlignes med et troll som tilsynelatende blir tryllet vekk som dogg for sola. Men trollet sprekker ikke. Det opptrer som et mektig, farlig og forbudt spøkelse i menneskets sjelsliv” (Leira 1990, s.18). Det må erkjennes at overgrep har funnet sted. Før det sprekker ikke trollet. Leiras poeng er at voksne må bekrefte barns tabuiserte og vanskelige virkelighet. Hun uttrykker det slik: ”Fra anerkjennelse av det umulige, til erkjennelse av det mulige” (Leira 1990, s. 22). Gyldiggjøring av overgrep bidrar til å gjenerobre virkeligheten gjennom anerkjennelse og erkjennelse. Å oppleve anerkjennelse fra andre bidrar til egen erkjennelse av personlige erfaringer.

### **2.1.2 Tegnfortolkning**

I tillegg til teori om det tabuiserte i kulturen, brukes tegnfortolkning (semiotikk) som et rammeverk for å forstå hvorfor det kan være så vanskelig for lærere å oppdage overgrep mot barn. Ved bruk av denne tilnærmingen har jeg latt meg inspirere av Jensens (2005) studie om fortolkning som prosess og kulturell praksis. I hennes studie av hva som fikk foreldre til å fortolke sine barns atferd som tegn på seksuelle overgrep, eller feilet i å se tegn på overgrep, fant hun at semiotikk kunne gi henne et nyttig teoretisk grunnlag for

analyse av sine data. Denne tilnærmingen gjorde det mulig å se hvordan blant annet kulturelle aspekter påvirket de fortolkninger som ble gjort.

Jensens analyseredskap, basert på et semiotisk perspektiv, kan etter min oppfatning overføres til denne studiens problemstilling, det vil si lærernes fortolkning av elevenes atferd. Dette fordi lærere og foreldre forutsettes å tilhøre samme kultur.

Semiotikk er tegnvitenskap og er ifølge Berge (1991) en kjernevitenskap i alle disipliner som studerer mennesket. Den tar mål av seg til å vise hvordan mennesker skaper mening og kultur, hvordan de forstår seg selv og sine omgivelser og hvordan de kommuniserer denne meningen med andre mennesker. Semiotikerne undersøker for det første hvordan vi mennesker skaper sammenheng som fremstår som meningsfull og organisert, og for det andre de mange og mangfoldig tolkede meningsbaserte kulturelle formene som gjør virkeligheten tilgjengelig for oss i vår bestemte kultur og livssituasjon. De to viktigste bidragsyterne til semiotikk som vitenskap er lingvisten Ferdinand Saussure og filosofen Charles Sanders Peirce. Ifølge Peirce er teorien om tegn relasjonell: "nothing is a sign unless it is interpreted as a sign" (Peirce sitert i Chandler 2003, s.17). Alt kan være tegn så lenge noen tolker det som noe som referer til eller står for noe annet enn seg selv (ibid).

Semiotikerne er ikke alene om å være opptatt av menneskets skaping av mening. Et sentralt konsept i psykologi er nettopp mening, og prosessen involvert i konstruksjon av mening. Grunnlaget for mening er tegnet. Tegn kan være ord, tegning og atferd som tillegges mening gjennom fortolkning. I min studie er fokus blant annet på om lærere tolker elevenes atferd eller utsagn som mulige tegn på overgrep eller ikke. Det er lærernes fortolkning som gjør atferden til tegn. Hvis et tegn henspiller til noe utenfor den kontekst det fremtrer i, kan det være vanskelig å tolke hva det betyr. Det er nettopp dette som gjør tolkning av signal så vanskelig, særlig i forhold til overgrep mot barn hvor det ikke er en klar og entydig sammenheng mellom signal og overgrep. Meningen vil derfor ikke være innlysende, men bero på tolkerens antagelser. Ved fortolkning av tegn vil det være en spenning mellom å fortolke for mye eller for lite, for tidlig eller for sent, eller å tolke tegn som normale eller avvikende i forhold til barns utvikling. Behovet for fortolkning inntreffer når atferd ikke er i henhold til det Bruner (1990) kaller kanoniske regler, det vil si at det bryter med viktige kulturelle verdier. Jensen (2005,

s.10) omtaler dette som at vi forventer "fathers to behave father-like, and mothers to behave mother-like, and children to behave like children". Det er når det blir brudd i forhold til kanoniske regler at det blir behov for forklaring og fortolkning av tegnene.

Det finnes ingen enkel måte å beskrive fortolkningsprosessen for hvordan tegn kombineres til mening. Vi kan imidlertid, ifølge Jensen (ibid), analysere hvordan tegn og fortolkningen av dem snakkes om. I hennes studie av foreldres omtale av barnets atferd, identifiserte hun seks kategorier av utsagn eller ytringer som hun kaller for "fortolkningsrepertoar". Disse kan sammenfattes som følger:

Aldersrelaterte trekk. Dette er forklaringer hvor barnets alder gjøres relevant. Det barnet sier eller gjør, oppfattes som del av en normal utvikling. Det er slik barn kulturelt forventes å være eller handle på bestemte alderstrinn.

Personlighetstrekk ved barnet. Denne kategorien dreier seg om omtale av barnet som person, og er mer eller mindre uavhengig av situasjon og alder. Disse forklaringene kobler barnets atferd til mer eller mindre stabile trekk ved barnet; det er slik *dette* barnet *er*. Personforklaringer er annerledes enn aldersforklaringer hvor det kan tenkes at barnet vokser seg inn i eller ut av en bestemt væremåte.

Som noe barnet har lært. Disse fortolkningene vektlegger at atferden er lært i samspill med andre. Barn kan bli påvirket av andre barn til å se og gjøre ting de ikke ville funnet på av seg selv.

Som noe barnet gjør for å få viljen sin. Slike fortolkninger vektlegger det barnet gjør for å oppnå noe, og er annerledes enn personlighetsfortolkninger som sier noe om hvordan barnet er. Barnet tillegges en vilje til å manipulere. Denne typen forklaringer er ofte mer situasjonsspesifikke og henviser ikke til stabile kjennetegn ved barnet.

Som resultat av konflikter mellom personer som står dem nær. Omsorgspersonen fortolker barnets atferd som naturlig i lys av de voksnes konflikter, som for eksempel konflikter ved skilsmisse eller barneoppdragelse.

Som mangler ved omsorgspersonen. Omsorgspersonen fortolker barnets atferd ut fra egen utilstrekkelighet, og som resultat av svikt i egen omsorgskapasitet. De attribuerer barnets problematiske atferd til egenskaper ved dem selv.

Disse fortolkningene kan ses som et uttrykk for en kulturell forståelse av hvordan barn i sin alminnelighet er, hvordan de reagerer og utvikler seg. Når vanlige forståelsesmåter ikke strekker til, søkes det etter alternative forklaringer innenfor det kulturelt kjente.

Mitt utgangspunkt er at foreldre og lærere forutsettes å tilhøre samme kultur, og jeg antar derfor at også lærere vil ta i bruk fortolkningsalternativer innenfor det kulturelt kjente og akseptable.

### **Fortolkningsprosessens hermeneutiske karakter**

Ifølge Jensen (ibid) kan fortolkning karakteriseres som en hermeneutisk prosess. Ny informasjon gjør det mulig for den som fortolker å se tidligere tegn i et nytt lys. Jensen fant at foreldres fortolkning ofte startet med et tegn i en situasjon. Deretter ble nye tegn og fortolkningen av dem vevet sammen. Når foreldre følte at fortolkningene var i harmoni, var det ikke behov for ytterligere fortolkning. Det var ved disharmoni det oppsto behov for videre fortolkning. Dette var en aktiv, informasjonssøkende prosess, som beveget seg frem og tilbake. Nye tegn som gjorde det mulig å fortolke hele bildet, gjorde at de retrospektivt kunne se de nye tegnene i et nytt perspektiv. Dette er hermeneutikkens vesen.

## **2.2 Avdekking av overgrep**

Mye av den litteraturen som finnes om avdekking er i forhold til barns betroelser av seksuelle overgrep, og peker mot at avdekking er en dialogisk prosess som er personlig, privat og dypt forankret i vår kulturelle forståelse av seksualitet og overgrep (Jensen, Gulbrandsen, Mossige, Reichelt, & Tjersland 2005; Søftestad 2006). Studier viser imidlertid at barns vanskeligheter med å avsløre "hemmeligheter" ikke bare gjelder seksuelle overgrep, men også andre tabuiserte temaer som blant annet vold i nære relasjoner (Fuller, Hallett, & Murray, 2001; Leira 1990).

Mange barn forteller ikke om overgrepene de er utsatt for mens de pågår. Flere benekter også sine overgrepserfaringer på tross av ”bevis” (Sjoeberg & Lindblad 2002; Sorensen & Snow 1991), og mange forteller ikke før de blir voksne (Finkelhor, Hotaling, Lewis & Smith 1990). En antar også at mange aldri avslører hva de har vært utsatt for (ibid).

Flere forskere har vært opptatt av hva som hindrer barn i å fortelle, og under hvilke betingelser barn kan berette om sine overgrepserfaringer (Arata 1998; Gamst & Langballe 2004; Jensen et al. 2005; Sjøftestad 2006).

Det kan være flere grunner til barns manglende eller utsatte rapportering:

- overgriper kan ha truet barnet til ikke å fortelle
- barnet kan frykte konsekvenser som krise i familien (skilsmisse, involvering av politi og barnevern)
- lojalitet til overgriper og/eller familien
- barnet kan frykte de voksnes reaksjon og være redd for ikke å bli trodd
- følelse av skyld og skam
- barnet fornemmer samfunnets tabu i forhold til overgrep mot barn
- barnet forstår ikke og mangler begrep om det som ikke er satt ord på

Gamst og Langballe (2004) møtte i sin studie av barn som vitner i dommeravhør, barn som ville fortelle, men som ikke torde. Dette beskriver de som:

”...en ambivalens i barnet som avspeiler en ambivalent holdning i samfunnet til spørsmål om oppfattelse av moralske verdier vedrørende fenomenet seksuelle overgrep mot barn. Innen dette spennet ligger også krav og forventninger til barnet om at det skal fortelle; et krav om å fortelle noe som antagelig vekker motstand når det blir fortalt” (ibid, s. 24).

Hva er det så som kan gjøre avsløringsprosessen lettere?



### 2.2.1 Under hvilke betingelser kan barn fortelle om overgrep?

Barn har et grunnleggende behov for, og evne til å kommunisere om sine erfaringer. (Langballe & Gamst 2006). Når erfaringene er skam- og skyldbelagte kan det imidlertid skape hindringer for barnet når det skal formidle seg. To norske studier hvor barn ble spurt om hvorfor det var så vanskelig å fortelle om overgrepene de var utsatt for, viste hvor viktig det er at voksne tilrettelegger for at barn kan fortelle (Jensen et al. 2005; Sjøftestad 2006). I studien til Jensen et al. kom det frem at barnets avdekking primært er en dialogisk prosess som ble mindre vanskelig dersom barnet opplevde at det ble skapt en *anledning* til å snakke, at det hadde en *hensikt* å fortelle, og at det ble etablert en tematisk *forbindelse* til overgrep.

Mange av barna opplevde at de aldri ble spurt og at det var vanskelig å selv ta initiativ til samtale om noe de opplevde som privat, skamfullt og truende. Barna følte at det aldri var rett tidspunkt til å fortelle, det var enten vanskelig å finne en anledning hvor de kunne være alene med den voksne, eller det var få situasjoner hvor det var nok tid til å snakke sammen. Slike situasjoner krever god tid og fortrolighet. De fleste fortalte først når noen andre tok initiativ til en dialog om det som plaget dem, og på den måten skapte en anledning til å snakke om det vanskelige.

Formidlingsprosessen ble også lettere når barna opplevde at det hadde en hensikt å fortelle. Forventninger om at avdekking kunne få positive og ikke for mange negative konsekvenser, gjorde det mindre vanskelig å fortelle om overgrepene. De måtte være sikre på å bli trodd og at deres motiver for å fortelle ikke ville bli mistenkeliggjort. Frykten for mulige negative konsekvenser av avdekking, enten for seg selv, for mor/far eller for overgriper, var med på å forsinke prosessen.

Det er viktig å se på de kommunikative aspektene ved avdekkingsprosessen. Barn opplever det vanskelig å initiere en samtale om tema som det ikke er etablert samtalevaner om, som er emosjonelt belastende å snakke om, og som ikke er samtalt om tidligere. Det er derfor viktig at det er den voksne som tar initiativ til og tilrettelegger for en samtale. Hvis barnet og den voksne klarer å skape en tematisk forbindelse i dialogen, og gjennom denne etablerer en felles referanseramme til det sensitive temaet, vil det gjøre formidlingsprosessen lettere.

Anledning, hensikt og forbindelse er funnet å være viktige aspekter ved barns avsløring av overgrep. Muligheten for at barn forteller om sine overgrepserfaringer er større hvis alle disse aspektene er til stede, enn hvis ikke noen er det.

Lignende funn fremkom i undersøkelsen til Søftestad (2006). I sin studie av ungdommer utsatt for overgrep som barn, fant hun at de ikke fortalte om overgrepene dels fordi de var så små at de ikke forsto at det som skjedde var galt, og dels fordi de var redde for konsekvensene av å fortelle. De fryktet både for konsekvensene i familien og for den ”offentlige” oppmerksomheten det ville vekke.

Disse resultatene peker mot avdekking som en dialogisk prosess, og at de voksne må tilrettelegge for at barn kan fortelle om overgrep. Det er viktig at den voksne tåler å høre om barnets erfaringer, og formidler dette til barnet. Det kan også være nødvendig å tematisere overgrep mot barn som noe som skjer i familier, samtidig som en må være varsom med å snakke med barnet på en ledende måte. Det er forskjell på bruk av ledende spørsmål, og bruk av spørsmål som leder til temaet (Gamst & Langballe 2004).

## **2.2.2 Konsekvenser av overgrep**

Overgrep og vold i hjemmet vil skille seg fra andre traumatiske hendelser, da de innebærer et brudd med den grunnleggende tryggheten barn som oftest har i forhold til omsorgspersoner. De kan derfor ikke søke trygghet hos sine primære omsorgspersoner slik andre barn ellers ofte gjør for å mestre en skremmende situasjon.

Barn er særlig sårbare når de utsettes for overgrep i familien, fordi tidlige erfaringer i barnets liv danner grunnlag for hvordan barnet senere oppfatter seg selv, forholder seg til andre mennesker og forstår omverdenen. Det tradisjonelle traumbegrepet som omfatter ”enkle traumer” er ikke dekkende nok for de psykologiske, sosiale og utviklingsmessige skader som barn kan bli påført av sine omsorgspersoner gjennom multieksponering for traumer. Begrepet komplekse traumer favner langt mer og ble første gang omtalt i 1992 (Herman 1992). Kompleks traumatisk eksponering henspiller til erfaring med multiple traumatiske hendelser som forekommer innen barnets omsorgssystem, der barnet og lider som en følge av effekten de traumatiserende hendelsene har på dynamikken i familien. Det kan være barnemishandling, inkludert

emosjonelt misbruk og forsømmelse/neglekt, seksuelt misbruk og vitne til familievold. Begrepet komplekse traumer benyttes når dette er en vedvarende belastning som har begynt i tidlig barndom (Courtois 2004). Vedvarende innebærer ikke at frekvensen trenger å være høy (for eksempel antall voldsepisoder eller overgrep), men at handlingen innebærer at barna lever i en vedvarende frykt for nye episoder og at dette påvirker samspillet i familien. De lever med en bekymring for "...det forutsigbare uforutsigbare" (Killèn 2000, s. 100).

Slik eksponering innebærer en betydelig risiko for utvikling av psykiske og somatiske problemer (Felitti 2002; Kirkengen 2005). Alvorlig er det at det kan medføre svikt i evnen til å styre og regulere emosjoner, samt også å kunne påvirke hukommelses og konsentrasjonsferdigheter. Nyere forskning viser at slike vedvarende belastninger kan føre til strukturelle endringer i hjernen (Kagan 2004; Perry 2001). Dette vil igjen kunne påvirke læringsevnen, og føre til oversensitivitet for å oppfatte situasjoner som farlige.

Den kunnskapen vi i dag har om barn som utsettes for multieksponering av traumer er relativt ny, og har ikke nedfelt seg i fagmiljøene og utdanningsinstitusjonene (Metell, Eriksson, Isdal & Råkil 2001). Når man i det barnefaglige feltet ikke har denne kunnskapen så utløses heller ikke hjelpestrategier som tar utgangspunkt i barns virkelighet og deres manglende mulighet til selv å fortelle om sin livssituasjon (ibid).

Barn utsatt for vedvarende traumatisering kan ha store vanskeligheter i relasjoner til andre (tilknytningsskader) og viser engstelig eller desorganisert tilknytningsadferd. Tilknytningsrelasjon til omsorgsperson er svært essensiell i forståelsen av komplekse traumer. Tilknytningsteori fokuserer på betydningen av kvaliteten i foreldre-barn interaksjon for barnets evne til å søke trygghet og trøst hos omsorgsperson. Kvaliteten i barnets tilknytning til sine primære omsorgsgivere antas videre å være en sentral determinant for barnets sosioemosjonelle utvikling. Ifølge Osofsky (2004) er studie av tilknytning uløselig knyttet til studie av regulering av emosjoner, fordi den tjener som en reguleringsmekanisme for både positive og negative følelser erfart av små barn. Trygghet i tilknytning er viktig i forhold til barnets senere fungering. Barn som er karakterisert som trygge er generelt mer kompetente og bedre fungerende på en rekke områder, enn barn karakterisert som utrygge (Smith 2002).

Tilknytningsforstyrrelser oppstår ved insensitivitet og upredikerbar atferd hos foreldre, og ses ofte hos barn som er utsatt for seksuelle overgrep og vold eller er vitne til vold. Barnet mangler en trygg base hvor det finnes sikkerhet og forutsigbarhet. I tillegg river denne form for traumer ofte ned personens tillit både til seg selv og til mennesker generelt, slik at det senere blir vanskelig å etablere en positiv identitet og en trygg tilknytning til andre (Langballe 2007). Resultater av undersøkelser (Geffner, Igelmann, Zellner 2003) viser at disse barna vanligvis har større emosjonelle og atferdsmessige problem, mindre sosial og kognitiv kompetanse, og får større helseproblem enn barn som ikke er utsatt for overgrep. Dette kan ses enten som internaliserings eller eksternaliseringsadferd. Internalisering kan ses som tristhet, tilbaketrekning og engstelse. Eksternalisering involverer adferd som er aggressiv og antisosial (slossing, ulydighet og destruktivitet).

### **2.3 Relevant norsk forskning**

Det finnes ingen større undersøkelser i Norge som omhandler læreres praksis i møte med elever utsatt for overgrep. Det er imidlertid skrevet noen hovedfagsoppgaver om seksuelle overgrep som problematikk for skolen, og jeg vil trekke frem to av dem som tematisk grenser opp mot min studie, og som vil bli brukt i drøftingen av mine resultater.

Den ene er en kvantitativ studie og omhandler skolens oppgave og ansvar vedrørende seksuelle overgrep mot barn (Pedersen 1997). Undersøkelsen ble gjort i en kommune i Finnmark og en kommune i Tromsø, og det var 159 som svarte (71%). Pedersen skriver blant annet om lærernes manglende kunnskap om seksuelle overgrep mot barn:

”Instrukser som blir gitt gjennom lover, regler og mål for grunnskolen er for vage for å kunne danne gode rammebetingelser, de er for lite konkrete i uttalelsene vedrørende emner som seksualitet, seksuelle overgrep mot barn og kriser/konflikter som følger av overgrep. Lærerne mangler de grunnleggende forutsetningene som planer og retningslinjer skal gi som et styringsinstrument”...”Lærerne trenger kunnskap på området slik at de blir i stand til å takle slike problemer i sitt daglige virke etter på forhånd oppsatte retningslinjer som følger en bestemt prosedyre” (Pedersen 1997, s.122-123).

Den andre hovedfagsoppgaven er også kvantitativ og omhandler allmennlærernes kompetanse til å møte elever som kan være utsatt for seksuelle overgrep (Høghjelle 2000). 49 lærere fra ulike grunnskoler deltok i undersøkelsen. Noen av de funn som fremkom i studien, var blant annet at allmennlærerutdanningen har ivaretatt studentenes kompetanseutvikling på temaet seksuelle overgrep på en lite tilfredsstillende måte. 30 % av lærerne hadde hatt undervisning om temaet i løpet av utdanningen, men i de fleste tilfeller hadde undervisningen vært mindre enn en dag. Studien viste også at skolen gjør for lite for at lærere skal kunne møte elever ved mistanke, utsagn eller viten om seksuelle overgrep. Over 70% av lærerne oppga at skolering i temaet hadde vært ganske eller svært dårlig på den skolen de var ansatt. De fleste lærerne følte seg i middels eller liten grad i stand til å møte problematikken hos sine elever.

Det er nylig gjort en undersøkelse av blivende barnevernspedagoger, allmennlærere og førskolelæreres beredskap for å møte overgrepsutsatte barn (Øverlien og Sogn 2007). Studien er gjort ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS), i samarbeid med Redd Barna Norge. Den omhandler studentenes syn på hvor mye undervisning de har fått om FNs konvensjon om barns rettigheter, fysiske og seksuelle overgrep mot barn, og samtalemotodikk med barn. Alle studentgruppene opplevde mangler i utdanningen i forhold til de fire kunnskapsområdene. Blivende allmennlærere rapporterte imidlertid om flest mangler. De var også minst fornøyd med hvordan utdanningen forberedte dem på møtet med utsatte barn. 88 % (N=178) av allmennlærerstudentene oppga at de ikke hadde fått tilstrekkelig kunnskap om barnekonvensjonen med hensyn til sitt framtidige yrke, 58 % hadde ikke fått undervisning om fysiske overgrep, 56 % hadde ikke fått undervisning om seksuelle overgrep, og 57 % hadde ikke fått undervisning i samtalemotodikk. Ut fra disse resultatene blir det i rapporten foreslått følgende tre tiltak:

- FNs konvensjon om barnets rettigheter må eksplisitt formuleres som ett av hovedformålene i utdanningenes rammeplaner.
- Et eget emne om barn utsatt for vold og overgrep må innføres i rammeplanene for allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen. I samtlige utdanninger bør det avsettes et visst antall studiepoeng for å sikre at emnet får tilstrekkelig oppmerksomhet i utdanningene.
- Praksis og ferdighetstrening inkluderes i undervisningen.

### 2.3.1 Relevant internasjonal forskning

Webster, O'Toole, O'Toole & Lucal (2005) gjorde i 1992 en stor undersøkelse blant lærere i staten Ohio i USA. 480 lærere deltok i studien som hadde som formål å finne ut i hvilken grad det var sammenheng mellom lærernes mistanker om at elever var utsatt for overgrep og rapportering om mistanken til barnevernet. Ved å sammenligne lærernes mistanke- og rapporteringsskåre fant de at de ga samme skåre i 63 % av kasusene, de hadde høyere rapporterings- enn mistankeskåre (overrapportering) i 4 % av kasusene, og ga høyere mistanke- enn rapporteringsskåre (underrapportering) i 33 % av kasusene. Diskrepansen mellom over- og underrapportering var relatert til karakteristika ved saken, ved læreren og ved skolen. Variabler som påvirket rapportering i henhold til karakteristika ved saken var blant annet alvorlighetsgraden, og overgripers og offerets sosiale og psykologiske karakteristika. Saker som involverte fysisk vold ble oftere underrapportert enn saker hvor det var mistanke om seksuelt misbruk. Kjennetegn ved lærerne som hadde lik mistanke- og rapporteringsskåre, var blant annet kunnskap om overgrep, tidligere meldinger erfaring og at fordelene av å melde ble oppveiet av omkostningene (cost-benefit). Variabler som påvirket rapportering i henhold til karakteristika ved skolen var blant annet støtteordninger på skolen og meldingsprosedyrer.

I en tredjedel av sakene fant forskerne at lærerne i stedet for å forholde seg til meldeplikten og rapportere om saker hvor de hadde god grunn til mistanke, tok i bruk skjønn og unnlot å melde fra til barnevernet (underrapportering). Saker som omhandlet fysiske overgrep, eldre barn eller barn som viste positiv atferd, viste seg i større grad å bli underrapportert. Tvetydige saker ble også relatert til underrapportering. Økt grad av profesjonell kunnskap om overgrep blir i undersøkelsen antatt å være av stor betydning for rapportering.

ACE-studien (Adverse Childhood Experiences) (Felitti 2002), er en stor amerikansk undersøkelse av hvordan vanskelige barndomsopplevelser påvirker helsen flere tiår senere. Slike vanskelige barndomsopplevelser er blant annet fysisk, psykisk eller seksuelt misbruk, og vitne til vold i familien. 18000 voksne deltok i studien som dokumenterer sammenhengen mellom emosjonelle erfaringer som barn og fysisk og mentale helse som voksne. Den dokumenterer omdanningen av traumatiske emosjonelle

erfaringer i barndommen til organiske sykdommer senere i livet. Studien viser dessuten at slike erfaringer er langt mer utbredt enn antatt.

### **3. METODE**

I denne delen vil jeg redegjøre for metoden som er benyttet i undersøkelsen. Fokus vil være på valg av metode for datainnsamling, vitenskapsteoretisk bakgrunn, utvalgskriteriene, intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene, og metode for analysen. Etikk, validitet og reliabilitet vil også bli drøftet.

#### **3.1 Valg av metode**

Innen forskning skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder. Grunnlaget for dette skillet tar utgangspunkt i hvilken form de data en undersøker har. Kvantitative metoder gir talldata og kvalitative metoder gir tekstdata. Er det utbredelse eller forekomst av ulike variabler som skal undersøkes vil kvantitative metoder være på sin plass. Ønsker man å få frem menneskers tanker, erfaringer og opplevelser om ulike forhold vil kvalitative metoder egne seg best. Metodevalg bør skje ut fra prosjektets problemstilling, det vil si at det man ønsker å undersøke vil være styrende for måten man velger å gå frem på (Kvale 2001). Formålet med denne studien har vært å bidra til økt kunnskap og forståelse for de vurderinger som ligger til grunn for at fagfolk i skolen oppdager og melder fra om barn som utsettes for overgrep. Jeg har vært ute etter det som ikke er opplagt, det som ikke snakkes eller skrives om, det jeg rett og slett ikke visste på forhånd. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt et kvalitativt ståsted. Kvalitativ metode skal gå i dybden på fenomener og ha en større nærhet til informantene enn kvantitativ metode. Det innebærer at man ønsker å studere verden ut fra informantenes ståsted. Forskeren inntar informantens perspektiv og søker å forstå dem ut fra deres premisser. Innenfor den kvalitative tradisjonen har jeg valgt forskningsintervjuet som tilnæringsmåte for å få tak i informantenes opplevelser og tanker.

#### **3.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn**

Det finnes ulike teoretiske tilnærminger til vitenskap med ulike karakteristika for blant annet kunnskapssyn og metodevalg. Hva vi kan vite og hvordan vi skaffer oss kunnskap vil være ulikt ut fra hvilket paradigme man bekjenner seg til. Disse oppfatningene er de brillene en ser verden gjennom og vil være overordnet de metodevalg som gjøres.



Fokuset på menneskers opplevelser og tanker kan knyttes til fenomenologisk filosofi som er opptatt av individets subjektive opplevelse av verden (Kvale 2001). I intervjuene har jeg vært opptatt av informantenes opplevelser og beskrivelser. Det er deres livsverden som har stått i fokus. Med utgangspunkt i en fenomenologisk forståelse av den menneskelige livsverden, har jeg inntatt en tolkende tilnærming til informantenes beskrivelser ut fra kontekst, historisk og kulturell sammenheng.

Fenomenologien forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper og ha fokus på beskrivelsenes sentrale betydning (ibid). Jeg har forsøkt å gå åpent inn i materialet, men har ikke lagt bort mine teoretiske forkunnskaper. Jeg mener det er nærmest umulig å få til etter å ha arbeidet med barn utsatt for overgrep i en årrekke. Forforståelse er de meninger og oppfatninger vi på forhånd har om det fenomen som skal undersøkes, og er ifølge Gilje og Grimen (2004) nødvendig for at forståelse skal være mulig. Forforståelsen har vært viktig for utvikling av forståelse av informantenes uttalelser og for tolkningen av materialet.

### **3.3 Det kvalitative forskningsintervju**

Kvale (2001) karakteriserer forskningsintervjuet som en spesifikk form for faglig samtale som kjennetegnes av en viss struktur og hensikt. Strukturen kjennetegnes av en metodisk bevissthet rundt spørreformen og en fokusering på interaksjonen mellom intervjuer og informant. Hensikten er "...å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (ibid, s.21). Kunnskap fremkommer dermed også ved at meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på, blir tolket av forskeren.

Et kvalitativt forskningsintervju søker etter å forstå verden fra intervjupersonenes ståsted, og samtalen er et redskap for å få frem den ønskede kunnskap (Fog 2004). Samtalen blir inngangen til og veien mot en forståelse av informantens opplevelser og oppfatninger. For å oppnå dette må samtalen bygge på gjensidighet og åpenhet. Det vil likevel ikke være en samtale mellom to likeverdige personer, da det er forskeren som bestemmer tema og stiller spørsmål.

I denne studien har målet vært å få innblikk i læreres tanker, erfaringer og opplevelser i møte med elever som kan ha vært utsatt for vold eller seksuelle overgrep. ”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem” (Kvale (2001, s.17). Dette har vært styrende for mitt valg om å benytte det kvalitative forskningsintervjuet som metode for datainnsamlingen. Ryen (2002) omtaler det halvstrukturerte intervju som den vanligste form for intervju. Styrken her ligger i at informantene ikke tvinges inn i en bestemt måte å tenke på, men kan gi uttrykk for og utdype sine meninger fritt.

Kvale (2001, s. 52) påpeker viktigheten av grundige forberedelser før en går i gang med intervjuene. Innledningsvis må en ta for seg de tre sentrale spørsmålene *hva, hvorfor og hvordan* (ibid). I det følgende vil jeg knytte disse spørsmålene opp mot mitt eget arbeid.

Hva-spørsmålet understreker betydningen av å ha forhåndskjennskap til temaet som skal undersøkes. Kjennskap til feltet er nødvendig både for å kunne stille relevante spørsmål, og for å kunne fange opp ulike sider ved informantenes svar.

Min forhåndskunnskap om studiens tema er fra direkte arbeid med barn utsatt for overgrep, som representant i tverretattlig team, samt erfaring med undervisning og veiledning om temaet for blant annet lærere. En stor del av mitt arbeid har de siste to årene vært knyttet til undervisning. Bred gjennomgang av litteratur på feltet har vært en del av dette arbeidet.

Hvorfor-spørsmålet bidrar til å klarlegge formålet med studien. Lærere som denne undersøkelsen omfatter har en viktig rolle i å oppdage barn som kan være utsatt for overgrep. Mitt mål med studien har vært å få belyst deres erfaringer med tematikken, og slik få økt kunnskap om og forståelse for hva som utløste bekymring og hvordan bekymringen ble forstått og håndtert. Innsikt i lærernes egne erfaringer og opplevelser med elever utsatt for overgrep, vil være et viktig bidrag i min videre undervisning om temaet.

Hvordan-spørsmålet handler om å innhente kunnskap om intervju- og analyseteknikker som kan bidra til å innhente den ønskede kunnskap.

Gjennom forskningslitteratur (Dalen 2004; Fog 2004; Kvale 2001; Ryen 2002) har jeg satt meg inn i viktige retningslinjer og overveielser i det kvalitative forskningsintervju, og blitt bevisst på meg selv som instrument i intervjusituasjonen. Jeg har i mange år hatt avdekkende, bearbeidende og informasjonsgivende samtaler med barn og voksne, og har kunnskap om hva som virker hemmende og fremmende på kommunikasjon. Selv om det er vesentlige forskjeller mellom denne typen samtaler og forskningsintervjuet, har det likevel vært nyttig erfaring å ha med seg i intervjusituasjonen.

### **3.3.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden ble utviklet på bakgrunn av problemstillingen for prosjektet og min forforståelse (vedlegg 2). Guiden var semistrukturert, det vil si at den inneholdt noen hovedtemaer med forslag til mer detaljerte underspørsmål. Sentrale temaer i guiden var de forhold som utløste bekymringen, hvilken signalforståelse og skadeforståelse informantene hadde, hvilken rolleforståelse de hadde og hvilken kunnskap de hadde om tematikken overgrep mot barn. Ved valg av semistrukturert intervju sto jeg friere til å stille tilleggsspørsmål og bevege meg frem og tilbake i guiden. Denne fleksibiliteten bidro også til at intervjuene fikk mer preg av samtale, noe som ble viktig for å skape og opprettholde en god relasjon til informantene. På denne måten ble både den tematiske (produksjon av kunnskap) og dynamiske (skape en god interaksjon) dimensjonen ivaretatt. Ifølge Fog (2004) vil nettopp min evne til å komme i kontakt med informantene og skape trygghet i intervjusituasjonen være avgjørende for den kunnskap som produseres.

Under hvert hovedtema hadde jeg til slutt med et spørsmål om det var noe mer informanten kunne si om temaet. Dette tok jeg med for å være mest mulig sikker på å ha fått så uttømmende svar som mulig.

I forkant av intervjuene hadde jeg et prøveintervju for å teste ut guiden i praksis. Jeg intervjuet en lærer som nylig hadde meldt en sak til tverretattlig team, og intervjuet ble tatt opp på bånd. Det var svært nyttig som en forberedelse til de seks intervjuene som inngår i mitt empiriske materiale. Ved gjennomhøring av opptaket registrerte jeg at jeg ble litt for aktiv i intervjusituasjonen. Det hadde blant annet sammenheng med at et av spørsmålene kunne virke uklart, og jeg ble oppmerksom på faren ved å følge opp

spørsmålet på en ledende måte. Dette prøvde jeg å være særlig bevisst på i de påfølgende intervjuene.

### **3.3.2 Utvalg og prosedyre**

Ut fra valget om en kvalitativ tilnærming til studien, har informasjonsrikdom vært et viktig kriterium i utvelgelsen av informanter. Informanter velges ofte ut fra hvor informasjonsrike de vil være i forhold til det valgte fokus. Malterud (2003) sier at utvalget skal sammensettes slik at det inneholder materiale om det du ønsker å si noe om når studien er gjennomført. Hun hevder derfor at informasjonsrikdom vil være et mer adekvat kriterium for et godt utvalg i en kvalitativ undersøkelse enn representativitet.

For å få belyst problemstillingen i min studie, har utvelgelsen av informanter blant annet blitt styrt av hvem som kan bidra med informasjon om de vurderinger som ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder saker til konsultasjonsteamene. Et slikt strategisk utvalg vil kunne bidra til å gi et kvalitativt bilde av prosessen frem mot en beslutning om å melde saken til teamet.

Følgende utvalgsriterier ble vektlagt:

- Antall: 6 lærere.
- Stedsbegrensning: Skoler fordelt på 3 bydeler.
- Bakgrunn: Informantene har hatt mistanker om vold eller overgrep mot barn, som har ført til at saken er blitt meldt inn til teamet.
- Tidsbegrensning: Saker som har vært meldt inn til teamet i løpet av 2006.

Jeg har valgt å intervju seks lærere som danner grunnlaget for empirien i denne studien. Antallet informanter ble valgt ut fra masteroppgavens omfang og tidsbegrensede rammer, men også ut fra tanken om at store utvalg ikke nødvendigvis gir mer eller bedre data enn små (Ryen 2002). Intervjumaterialet en sitter igjen med må imidlertid være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning. Det viktigste er altså ikke antall intervju, men den informasjonen de gir.

Forut for kontakt med informantene ble det sendt Meldeskjema til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Da det fra NSD ble gitt klarsignal om at prosjektet kunne igangsettes (vedlegg 3), var neste steg å etablere kontakt med aktuelle informanter. Hatch (2002) fremhever viktigheten av å få adgang til informanter ved forhandling med det han kaller ”gatekeepers” eller portvakter. Portvakter i denne studien har vært koordinatorene for tverretatlige konsultasjonsteam i tre bydeler i Bergen. Det er etablert konsultasjonsteam i åtte bydeler, men av tidsmessige grunner valgte jeg å avgrense utvalget til å gjelde lærere i tre bydeler.

For å unngå å utsette noen av informantene for press ved selv å ta direkte kontakt, valgte jeg å la kontakten gå via koordinatorene. De henvendte seg til seks lærere ved fem ulike skoler, som alle hadde hatt saker til drøfting i teamet, og som satt med erfaringer som kunne belyse problemstillingen. Fem av lærerne var ansatt i barneskolen, en var ansatt i ungdomskolen. For å forstå de overlegninger som ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder saker til teamene, har både det faglige grunnlaget for vurderingene, og selve refleksjons og problemløsningsprosessen blitt utforsket. For at informantene skulle kunne gi best mulig informasjon om denne prosessen var det viktig at sakene var av forholdsvis ny dato. For stor avstand i tid vil medføre en viss risiko for feilkilder som skyldes at informantene enten har glemt noe vesentlig eller at de husker feil. Kriteriet om at sakene skal ha vært drøftet i teamene i løpet av 2006 er vektlagt ut fra denne vurderingen.

Via koordinatorene fikk alle tilsendt informasjonsskriv om studien (vedlegg 4) med forespørsel om å delta i prosjektet, samt skriv om samtykkeerklæring (vedlegg 5). Først etter at samtykke var gitt, tok jeg kontakt for også muntlig å redegjøre for studien, samt å avtale tid og sted for intervju.

En av de forespurte takket nei til å delta i studien. Hun mente det ville bli en for stor personlig belastning å skulle la seg intervju om temaet. De andre som ble kontaktet stilte seg positive til deltakelse. Ved hjelp av koordinator i et av teamene ble det opprettet kontakt med ytterligere en informant, slik at jeg likevel endte opp med et utvalg på seks.

Utvalget besto av fem kvinner og en mann. Slik kjønns sammensetningen i utvalget var, ville det ikke gitt grunnlag for en systematisk analyse av betydningen av kjønn i forhold til problemstillingen. Jeg har heller ikke sett kjønnede mønstre tre frem i materialet, og det vil dermed ikke bli trukket inn i studien som forklarende element.

Alle informantene var utdannet ved lærerhøgskoler. En hadde ett års erfaring som lærer, de andre fem hadde arbeidet i skolen i mer enn 9 år. En hadde også lenge arbeidet i barnehage. Alle hadde ulike former for videreutdanning. Utvalget må således kunne sies å bestå av erfarne lærere.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervjuene**

Fem av informantene ble etter eget ønske intervjuet på skolene etter de hadde hatt siste undervisningstime. Den sjette informanten hadde studiepermisjon og vi gjorde avtale om at intervjuet skulle gjennomføres på mitt kontor. Jeg hadde ikke møtt noen av informantene tidligere, men jeg opplevde umiddelbart at vi fikk god kontakt. De mente alle at min studie og fokuset på seksuelle overgrep og vold mot barn var viktig, og de var motivert til å dele sine erfaringer med meg. Alle hadde på forhånd fått informasjon om studien og sin rett til å trekke seg når som helst fra undersøkelsen, og dette ble gjentatt før vi begynte selve intervjuet.

Intervjuene ble med tillatelse fra informantene tatt opp på digital "voice recorder" og varte ca en time. På forhånd hadde jeg sjekket det tekniske utstyret, men opplevde likevel at siste del av intervjuet som fant sted på mitt kontor, ikke var kommet med. Dette ble oppdaget umiddelbart og jeg fikk skrevet ned det jeg husket fra samtalen. Informanten sa seg også umiddelbart villig til å fortsette intervjuet dagen etter. Da hadde jeg fått transkribert den delen som var kommet med på opptaket, og på bakgrunn av hennes velvillighet kunne vi fortsette intervjuet.

Åpningsspørsmålet i alle intervjuene dreide seg om informantenes utdanning og erfaring. Sammen med "småpratene" før selve intervjuet, kan slike ufarlige spørsmål ifølge Ryen (2002) være med på å gjøre informanten trygg i situasjonen. Etter at kontaktetableringen og de innledende spørsmålene var gjennomført, ba jeg informantene tenke seg tilbake til hva det var som utløste bekymringen og hvilke

refleksjoner de gjorde seg. Jeg la vekt på å stille åpne og deskriptive spørsmål som for eksempel: "hva skjedde"? "Fortell..." Dette er i tråd med en fenomenologisk tilnærming til intervjuet hvor aktiv lytting er en viktig strategi. Målet var å få frem så mye fri fortelling som mulig, uten for mange tilleggsspørsmål fra meg. Jeg var i alle intervjuene innom hovedtemaene i guiden, men var fleksibel i bruken av den. Alle intervjuene ble avsluttet med spørsmål om det var noen temaer informantene mente ikke var berørt.

Kvale (2001) sier at målet med forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser fra den intervjuedes livsverden, slik at disse beskrivelsene kan tolkes og forstås. Det vesentlige er å forstå det som blir sagt og prøve å tolke underveis. Det forsøkte jeg å gjøre ved noen ganger å stille klargjørende spørsmål av typen *har jeg forstått deg rett når du...eller kan du si noe mer om det*. På den måten fikk jeg også utdypende informasjon om temaet.

I tillegg til å tolke det som blir sagt, er det viktig å være sensitiv på måten det sies på. Det vil si at tonefall, mimikk og andre kroppslige uttrykk er med på å gi mening til det som blir sagt med ord. Slike observasjoner skrev jeg ned på et eget ark etter hvert intervju.

### **3.3.4 Analyse**

Utgangspunktet for analysen har vært de data som fremkom gjennom utskrift av intervjuene. Men allerede under datainnsamlingen foregikk en form for analyse ved at utsagn ble tolket og antagelser styrket eller avkreftet. Jeg har likevel tilstrebet størst mulig åpenhet i møte med materialet og forsøkt å være bevisst min forforståelse i dataenes tale til meg.

Alle intervjuene ble skrevet ut i sin helhet enten samme dag intervjuet ble gjennomført, eller senest etter tre dager. For å få best mulig oversikt over datamaterialet, foretok jeg en ordrett transkribering av intervjuene. Dette bidro til at jeg ble godt kjent med materialet. Jeg hadde også etter hvert intervju skrevet ned momenter som sa noe om den kontekst som resultatene fremkom i, og som kunne ha betydning for hvordan teksten skulle forstås, som for eksempel tonefall, pauser og lignende.

I analysen av dataene leste jeg først ett og ett intervju for å danne meg et helhetsinntrykk. For å se på materialet på en mer grundig måte, gikk jeg inn igjen i intervjuene linje for linje, og lagde kategorier helt til siste intervju var gjennomgått. Deretter begynte arbeidet med å slå sammen kategorier som var sammenfallende, og finne hovedkategorier og underkategorier. Under viser jeg eksempler på denne prosessen:

Fra bekymring til handling	Faktorer som kan ha påvirket beslutningsprosessen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bekymring som ikke fører til handling <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Intuisjon</li> </ul> </li> <li>• Direkte avsløring som fører til handling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunnskap om overgrep mot barn</li> <li>• Kunnskap om skader</li> <li>• Kunnskap om overgriper</li> <li>• Rolle og ansvar</li> <li>• Risikovurdering</li> </ul>

Det er disse kategoriene jeg presenterer og drøfter senere. I valg av hvilke sitater som skulle inn i de ulike kategoriene har jeg sett etter likheter og forskjeller i informantenes utsagn. Jeg vil påpeke at noen av sitatene kan passe under flere av kategoriene, slik at det er en grad av overlapping mellom noen av dem. I analysen brukes utsagnene som en validering. Jeg har trukket ut sitater jeg synes illustrerer tematikken og som tematisk går igjen. Andre ville kanskje funnet andre utsagn.

Som utgangspunkt for analysen og i selve fortolkningen av intervjuene og informantenes utsagn, har jeg valgt å bruke det Kvale (2001) kaller hermeneutisk meningsfortolkning. Innenfor den hermeneutiske tradisjonen er man opptatt av at delene i en tekst forstås i lys av helheten og helheten forstås i lys av delene. Dette dynamiske forholdet mellom deler og helhet kalles den hermeneutiske sirkel. Ved å gå fra del til helhet og fra helhet til del utvikles ny forståelse. For meg har dette vært en viktig prosess for å skape mening og få en helhetsforståelse av tematikken.

Innenfor den hermeneutiske meningsfortolkning beskriver Kvale (ibid) tre ulike tolkningskontekster. Den første av disse er *selvforståelse*, og kan sammenlignes med det Geertz (Geertz referert i Dalen 2004, s.66) kaller "Experience near." På dette nivået er tolkningen begrenset til informantens selvforståelse. I fortettet form formuleres det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser. Jeg har valgt å gjengi



informantenes uttalelser og beskrivelser av ulike forhold ved bruk av ordrette sitater fra det transkriberte materialet.

Den andre tolkningskonteksten er *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og kan sammenlignes med begrepet "Experience distant" (ibid). Tolkningen går her lenger enn informantens selvforståelse, men holdes innenfor konteksten av det som er en allment fornuftig tolkning. Tolkning på dette nivået innebærer en videre ramme av forståelse enn det intervjuobjektene selv uttrykker. Forskeren kan her stille seg kritisk til informantens uttalelser og kan fokusere på innholdet i det som blir sagt eller på personen som kommer med uttalelsene. Ved å ta med forskerens tolkning får vi en: "...analytisk prosess fra at beskrivende til et mer fortolkende nivå" (ibid, s. 65). Jeg forsøkte her å se hvilke fenomen som fremkom i materialet, og som ga mening til temaet. Det første som slo meg var at de fleste informantene sa at det var først når elevene selv fortalte at de var utsatt for overgrep at saken ble meldt til tverretatlige team. Det ble interessant å se dette i sammenheng med andre funn i materialet som viste at lærerne over tid hadde sett signaler hos barna som var analoge til signal de mente utsatte barn kan vise. Dette måtte igjen sees i sammenheng med blant annet overgrep mot barn som det tabubelagte temaet det fortsatt er i vår kultur.

Den tredje tolkningsteksten er *teoretisk forståelse*. Analysen på dette nivået forsøker å gå lenger enn til informantens selvforståelse og analysen basert på sunn fornuft. Her benyttes litteratur og teoretisk rammeverk ved tolkningen av utsagn. Det reflekteres over relevant teori som kan trekkes inn for å tolke meningene i utsagnene. I min analyse kan dette illustreres med følgende eksempel:

Selvforståelse	Kritisk forståelse basert på sunn fornuft	Teoretisk forståelse
"Jeg har prøvd å tenke noen ganger (at det handler om overgrep), men det er gjerne det siste du tenker"	Finner andre forklaringer	Fortolkning som kulturell praksis (Jensen 2005)

Alt i alt har jeg forsøkt å presentere informantenes uttalelser uten å være forutinntatt i tråd med det fenomenologiske perspektivet. Deretter har jeg imidlertid med

utgangspunkt i min forforståelse og teori tolket resultatene slik man gjør når en hermeneutisk tilnærming benyttes.

### **3.4 Forskningsetiske hensyn**

Det har vært viktig for meg å foreta etiske betraktninger i de ulike stadiene i forskningsprosessen, og følge gjeldende forskningsetiske regler. I forbindelse med intervjusituasjonen var jeg forberedt på at seksuelle overgrep og vold mot barn var tema som det ville kunne være vanskelig å snakke om. Lærere har et nært forhold til elevene og det ville derfor kunne være en følelsesmessig påkjenning å snakke om det. Den følelsesmessige belastningen var nettopp begrunnelsen for at en av de aktuelle informantene ikke ønsket å la seg intervju. Jeg har i svært mange år arbeidet med seksuelle overgrep og vold mot barn, og føler meg trygg i samtaler om temaet. I intervjuene hjalp denne erfaringen meg til å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informantene.

Et etisk dilemma jeg også har kjent på er det Fog formulerer som motsigelsen mellom: "...samtalens fortrolighet, åbenhed og gensidighet på den ene side, og samtalen brukt som metode på den anden" (Fog 1992, s. 218). Både under og etter samtalen kan forskeren komme til å se og forstå mer enn det intervjupersonen selv ønsker å bli konfrontert med eller ønsker at forskeren skal se eller offentliggjøre. Dette dilemmaet må vurderes i forhold til nytten av den kunnskap samtalen utgjør.

Av andre etiske vurderinger jeg har gjort er det særlig to forhold jeg har vektlagt: *informert samtykke* og *konfidensialitet*. Jeg vil redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å ivareta disse hensyn.

#### **3.4.1 Informert samtykke**

Kravet om informert samtykke ble innfridd gjennom informasjon og åpenhet om hensikten med studien. Dette ble nedfelt skriftlig i form av et informasjonsbrev og en samtykkeerklæring (vedlegg 4 og 5). Informasjonsbrevet og samtykkeerklæringen ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste før jeg sendte de til koordinatorene som videreformidlet skrivene. Når informantene hadde underskrevet

Samtykkeerklæringen kontaktet jeg dem pr. telefon for å avtale tidspunkt for intervju, samt også muntlig å redegjøre for studien. Til tross for studiens sensitive tema var det ingen av de som ønsket å benytte seg av retten til å trekke seg fra studien. Som tidligere nevnt var det en av de forespurte som takket nei til å delta, da vedkommende mente det ville bli en for stor personlig belastning. Jeg vurderte det derfor slik at grunnlaget for at informantene skulle kunne gi sitt informerte samtykke var godt nok ivaretatt.

### **3.4.2 Konfidensialitet**

Konfidensialitet innebærer at informantene i undersøkelsen ikke skal kunne gjenkjennes. Det vil videre si at alle data i undersøkelsen blir forsvarlig anonymisert. I min undersøkelse er dette ivaretatt ved at det i rapporten ikke fremkommer hvilken skole den enkelte informant kommer fra, heller ikke hvilken bydel skolene er plassert i. For å ivareta anonymiteten har jeg måttet utelate enkelte utsagn som jeg vurderte kunne komme i konflikt med kravet til konfidensialitet. Slik data videre presenteres mener jeg det bare er informantene selv som kan kjenne seg igjen.

Intervjuene ble anonymisert ved å bli tildelt et kodennummer i den rekkefølge de ble foretatt. Alt datamateriale ble forsvarlig nedlåst, og destruert ved prosjektslutt.

### **3.5 Reliabilitet, validitet, og generaliserbarhet**

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er begreper som blant annet brukes for å si noe om sannhetsverdien eller kvaliteten av forskning. Begrepene har noe ulik betydning innenfor den kvantitative og kvalitative forskningen. Den kvantitative studie kjennetegnes blant annet av en del standardiserte metoder og fremgangsmåter. Slike prosesser er det ikke mulig å følge i kvalitativ forskning. I min studie har målet med intervjuene vært å få frem hver enkelt informants subjektive oppfatninger og erfaringer. Det ville derfor være uhensiktsmessig å forsøke å gjennomføre identiske samtaler med samtlige informanter. Poenget var nettopp å få frem det individuelle ved hver av historiene.

Ifølge Kvale (2001) kan validitet og reliabilitet vurderes ut fra begreper om gyldighet og troverdighet. Vurderingene bør foregå gjennom hele forskningsprosessen, og det må foretas kontinuerlig kontroll av funnenes gyldighet og troverdighet. Jeg har reflektert over hvorvidt jeg har undersøkt det jeg hadde som mål å undersøke. Leseren gis mulighet til å vurdere studiens troverdighet gjennom mine redegjørelser for valg og arbeidsmetoder underveis, samt gjennom synliggjøring av refleksjoner, observasjoner og innsamlet materiale.

### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabiliteten i en undersøkelse henviser til hvor pålitelige resultatene er, og vil dermed dreie seg om forskeren gir et sant eller forvrent bilde av det de intervjuede formidlet. Kvale (2001) er i denne sammenheng opptatt av at det ikke stilles ledende spørsmål i forbindelse med selve intervjuet. Han er også opptatt av at i forbindelse med analysen av en kvalitativ intervjustudie, må leseren stole på forskerens utvelgelser og kontekstualisering av intervjuuttalelsene. En måte å kontrollere analysen på, er ifølge Kvale (ibid) å redegjøre for prosedyrer ved at forskeren presenterer eksempler på det materialet som skal tolkes, og eksplisitt forklarer de ulike trinnene i analyseprosessen. Jeg har forsøkt å være bevisst på disse momentene. Mitt arbeid vil være preget av min forforståelse, verdier, holdninger og synspunkt, men jeg har så langt som mulig lagt vekt på å prøve å unngå å projisere mine egne oppfatninger ukritisk inn i materialet ved å unngå å stille ledende spørsmål eller på annen måte påvirke informantene. I den grad jeg har gjort bruk av ledende spørsmål, har det vært en bevisst teknikk for å få tak i informantenes synspunkter. Jeg har også forsøkt å redegjøre for analyseprosessen slik at leseren får innblikk i den kontekst resultatene har fremkommet i.

### **3.5.2 Validitet**

Validitet handler om hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke. Angående validitet i min studie, vil spørsmålet være om en kan stole på at den kunnskap som kommer frem om hvilke vurderinger som ligger til grunn for at lærere melder fra om overgrep mot barn, er holdbar kunnskap om dette. Jeg har søkt etter mening i det informantene har presentert for meg, uten å forvente at det bare finnes en mening eller å kunne gi et bilde av en sann og objektiv virkelighet. I analysen og

tolkningen av datamaterialet har jeg prøvd å forstå og tolke det som ble sagt fremfor å søke etter det som er ”sant”. Jeg har søkt etter det som er nyttig for å kunne svare på problemstillingen for studien.

I den videre drøftingen av validitet vil jeg ta utgangspunkt i Kvaless (2001) analysemodell som jeg har beskrevet i kapittel 3.3.4. De tre nivåene i modellen kan bidra til å sjekke validiteten i tolkningen av intervjuene:

Nivå 1: *Informantens selvforståelse*: her dreier validiteten seg om jeg har forstått det informantene sier slik de selv oppfatter det. Det kunne vært en styrke å sende de transkriberte intervjuene tilbake til informantene for å få bekreftet innholdet, men det valgte jeg å ikke gjøre. Jeg transkriberte selv alle intervjuene ordrett kort tid etter at de ble gjennomført. I presentasjonen av dataene har jeg latt informantene komme til orde ved direkte sitat, både for å yte dem rettferdighet, men også for å vise skillet mellom dataene og min fortolkning. Jeg mener dette danner et godt grunnlag for vurdering av om jeg har oppfattet det de har sagt. Jeg er samtidig klar over at det allerede ved utvelgelsen av sitat ligger en viss fortolkning fra min side.

Nivå 2: *Common sense*: her er validiteten avhengig av at det jeg tenker om det informantene sier er i overensstemmelse med en allment fornuftig tolkning. Gyldighetskriteriet er altså om en kan oppnå intersubjektivitet eller konsensus om at en tolkning er godt dokumentert og logisk. Dette kan være en svakhet ved mine tolkninger på dette nivået, da de utelukkende er basert på mine vurderinger. Disse synspunktene er ikke validert i henhold til et konsensusprinsipp, det vil si det er ikke søkt intersubjektiv enighet i form av drøftinger med andre kompetente aktører. Å redegjøre for prosedyrer vil ifølge Kvale (2001) imidlertid være et alternativ til bruk av flere tolkere. Jeg har i kapittel 3.3.4 redegjort for de ulike trinnene i analyseprosessen.

Nivå 3: *Teoretisk forståelse*: Validitet på dette nivået innebærer at teoriens begreper henger sammen på en logisk måte i forhold til de konkrete tolkningene som er gjort, og at de ikke er ”tvunget” på materialet. Det var informantenes fortellinger som var viktig for hvilken teori som var relevant i drøftingen av mine funn. Jeg har likevel vært bevisst mitt eget teoretiske ståsted slik at kunnskap som var relevant for de teoretiske

tolkningene ikke skulle mangle på analysestadiet. På denne måten ble teorien en plausibel måte å forstå materialet på.

### 3.5.3 Generaliserbarhet

Kan beskrivelser på bakgrunn av kvalitative data fra intervju med få informanter brukes til generalisering? Dette er spørsmål som stadig blir stilt til intervjustudier. Kvale (2001) bruker begrepet *lesergeneralisering*. Med dette menes at vurdering av generaliserbarhet eller representativitet flyttes over til leseren. Ved så konkret som mulig å redegjøre for de prosedyrer som er fulgt, vil de som leser rapporten selv kunne ta stilling til hvorvidt den kunnskap som presenteres kan genereres til deres formål.

Gamst & Langballe (2004) skriver at generaliserbarhet eller overførbarhet er et spørsmål om relevans eller nytteverdi. Spørsmålet er om mine resultater kan ha nytteverdi for andre. Slik jeg ser det er mine funn og tolkninger, satt sammen med teori, med på å gi en større forståelse av hva det er som utløser lærernes bekymring for om barn kan være utsatt for overgrep, og hva som skal til for at de melder bekymring videre. Det overlates til leserne å gjøre seg en oppfatning om hvorvidt funnene har relevans eller nytteverdi i deres kontekst.

## 4. RESULTATER OG DRØFTING

I dette kapitlet presenteres og drøftes de funn som er fremkommet fra analysen. Som redegjort for i kapittel 3.3.4 har jeg som utgangspunkt for analysen anvendt Kvaales (2001) tre tolkningsnivåer: *selvforståelse*, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse*. På første nivå presenteres data i form av direkte sitat slik lærerne uttalte seg. På andre nivå kobles sitatene sammen med allmenngyldig forståelse og kunnskap. På tredje og siste nivå drøftes data i lys av relevant teori.

Målsettingen med studien har vært å få økt kunnskap og forståelse for hva det er som utløser bekymring for et barn. Hvilken symptom/signaloppfattelse ligger til grunn for at fagfolk i skolen oppdager og melder fra om barn som utsettes for overgrep. Hvilken risikovurdering er foretatt, og hvordan vurderer de sin egen rolle og ansvar i slike saker.

Hovedfunn fra studien er:

- Ingen av informantene tok kontakt med konsultasjonsteamet verken når det var vage eller tydelige tegn på at barnet hadde det vanskelig.
  - Det var først når barnet selv eller andre fortalte direkte om overgrep at saken ble meldt.
- Lærerne hadde generelt gode kunnskaper om overgrep, men de har ikke klart å anvende denne kunnskapen i det enkelte konkrete tilfellet.

Jeg har valgt å redegjøre for disse funnene i to hoveddeler der jeg har kategorisert utsagn jeg mener omfatter samme tema. Den første delen (4.1) omhandler hva som utløste bekymring og hva som skulle til for at saken ble meldt til teamet. Den andre delen (4.2) omhandler faktorer som kan ha påvirket beslutningsprosessen, herunder kunnskap om overgrep, rolle og ansvarsopplevelse og risikovurdering. I innledningen til hver hoveddel har jeg en kort oppsummering av hovedfunnene. Drøfting skjer fortløpende. Hovedvekten av drøftingen støtter seg på teori om det tabuiserte i kulturen (Leira 2000), og fortolkning som kulturell praksis (Jensen 2005). Teori og kunnskap om skadevirkninger og hvordan barn forteller, danner også et viktig forståelsesgrunnlag.

## 4.1 FRA BEKYMRING TIL HANDLING

Sentralt i denne delen er spørsmålet om hva som utløste bekymring for overgrep, hvilken signaloppfattelse som lå til grunn, og hva som var avgjørende informasjon for at bekymringen ble meldt videre til konsultasjonsteamet. I materialet fremkommer eksempler på barn som har gitt tydelige signal om at de lever i en vanskelig omsorgssituasjon, uten at dette har ført til at lærerne og fagfolkene i skolen har undersøkt nærmere hva signalene var uttrykk for. Nedenfor utdypes dette.

### 4.1.1 Bekymring som ikke fører til handling

I det foreliggende materialet forteller alle informantene, utenom en, om tegn eller signaler fra barnet som gjorde dem bekymret forut for avdekking av overgrep. Disse signalene varierte med hensyn til tydelighet, fra vage tegn som resulterte i uartikulert eller ordløs "magefølelse" av at noe var galt, til så tydelige tegn at lærer kunne sette ord på dem, og som medførte at de innhentet mer informasjon, eller forsøkte å sette inn tiltak for å redusere barnets vansker.

#### Intuisjon

To av informantene brukte karakteristikken "det er noe med denne eleven" når de beskrev de utydelige signalene barn kunne gi. En av dem sa det slik:

*De kan være utagerende, komme i konflikt og være stor i munnen. Karakterene daler, de viser ingen interesse og kan plutselig bare gå fra en prøve. Det er ikke alltid så tydelig, men litt sånn at det er noe med denne eleven. Vi kan tenke at dette ikke er A-4, det er noe, men det er ikke alltid lett å si hva.*

Den andre læreren sa det på denne måten:

*Det er jo ofte at "det er noe" med eleven. Og jeg vet jo at veldig mange barn blir utsatt for overgrep, men jeg har i min lange karriere ikke oppdaget noen, og jeg er helt sikker på at jeg har oversett noen. Det må jeg ha gjort. Jeg har prøvd å tenke noen ganger, men det er gjerne det siste du tenker ... i alle fall med meg.*



Læreren gjorde seg refleksjoner om at hun ganske sikkert, i løpet av sin lange karriere, hadde oversett elever med overgrepserfaring. Hun hadde vært innom tanken, men som hun sa, ”det er gjerne det siste du tenker”.

Udefinerbar bekymring ble av flere informanter omtalt som ”magefølelse”. På spørsmål om hva som utløste mistanken som førte til at saken ble meldt til teamet, svarte en lærer slik:

*Det var utsagn fra gutten, men der jeg fra før hadde magefølelse på at det kunne være noe.*

Læreren hadde forstått at det var noe galt, men det hadde først ikke vært lett å sette ord på det.

Når det gjelder mer tydelige tegn på at eleven hadde det vanskelig svarte en informant på følgende måte:

*Liv var veldig stille – ville lite. Hun kom aldri og snakket om noen ting, tok aldri kontakt. Det var sånn...ikke se meg. Hun var veldig spesiell. Hun skrev i stiler at hun hatet sin stefar og at hun ofte gikk til en slektning fordi det ikke gikk an å være hjemme. Det er greit når min mor blir full, men jeg liker ikke når han blir det. Han blir så ekkel.*

Læreren sa videre at hun på bakgrunn av sin bekymring for Liv satte inn ekstra hjelp med skolearbeidet uten at dette førte til endring i situasjonen:

*Du hjalp og du jobbet, og jeg sa at hvis du gjør sånn til neste gang så...men så gjorde hun ikke det og så må du på ån igjen.*

Andre informanter beskrev meget tydelige tegn i form av påfallende atferd:

*Jeg hadde lenge vært bekymret for gutten. Han var utrolig aggressiv både mot lærere og medelever. Han sparket og knuste en dør. Rev smykker av andre*

*elever. Det ble verre og verre, og øynene hans ble svartere og svartere etter hvert som dagene gikk. Han var ukonsentrert i perioder. Jeg tenkte at nå må jeg være en voksenperson som kan hjelpe, for det er noe her. Allerede i 2.klasse sendte jeg ham til fysioterapeut fordi han var så stiv i nakken. Hendene var stramme og stive.*

Et annet eksempel er følgende:

*Det var en sint gutt, men også en trist gutt. En gutt som nesten aldri smilte.*

Samtlige informanter utenom en fortalte at de særskilte tegnene utløste bekymring. Til tross for dette er det i det foreliggende materialet ingen som tar kontakt med konsultasjonsteamet i de enkelte, konkrete sakene hvor det foreligger slike bekymringsfulle tegn eller signaler, verken når disse er vage eller tydelige. Det må noe annet til enn disse signalene for at lærernes erfaringer skal føre til melding til teamene. Dette vil jeg redegjøre for i det følgende.

#### **4.1.2 Direkte avsløring som fører til handling**

I lærernes beskrivelse av hvilken avgjørende informasjon som førte til at saken ble tatt opp i teamet, var det en faktor som pekte seg ut som vesentlig. Det var barnets egne eller andres avsløringer om at de var utsatt for overgrep eller mishandling. Fire av de seks informantene sa det var konkrete fortellinger de fikk høre fra barnet som var avgjørende for at teamet ble kontaktet. I en av sakene var det barnets mor som fortalte at barnet var utsatt for og vitne til vold, og i en sak fikk læreren informasjon om barnets bekymringsfulle atferd fra mor til en medelev i klassen. I et av tilfellene hvor barnet selv fortalte om mishandling, ble det heller ikke tatt kontakt med teamet før ytterligere bevis forelå.

#### **Oppfatter ikke signalene**

*Kari kom og sa hun måtte snakke med meg fordi hun ikke hadde det greit. Hun ville forklare hvorfor hun pleide å ha vondt i magen og ofte gruet seg for å gå hjem. Hun fortalte at stemoren ofte var sint og at hun lugget og knep hvis hun*

*ikke kom seg opp om morgenen. Hun var også blitt dradd etter håret og en gang dradd ut av badekaret. Jeg hadde ikke merket noe. Det er ikke sikkert jeg hadde merket noe hvis hun ikke hadde sagt det selv. Bortsett fra at du vet at hun har hatt vondt i magen, og at hun har kommet noen ganger og sagt hun har vondt i magen før hun skal hjem.*

Læreren hadde ikke hatt tanker om at Karis problemer kunne ha sammenheng med at hun var utsatt for overgrep før hun selv fortalte det. Til tross for at Kari ved flere anledninger hadde sagt at hun hadde vondt i magen før hun skulle hjem, ble det ikke sjekket ut hva som kunne være årsaken til smertene. Læreren mente det ikke var sikkert at hun ville ha forstått noe hvis ikke barnet selv fortalte. Kari tok imidlertid selv initiativ til å fortelle hvorfor hun ofte hadde vondt i magen og gruet seg for å gå hjem.

Den avgjørende informasjonen for at saken ble meldt til konsultasjonsteamet var at barnet noen dager etter at hun hadde fortalt om volden, kom på skolen med blått merke på kinnet.

En annen informant svarte slik på spørsmålet om hva det var som utløste mistanken som førte til at saken ble meldt til teamet:

*Ekstern sensor sendte eksamensbesvarelsen tilbake til skolen på grunn av at innholdet var så alvorlig. Liv hadde i eksamensbesvarelsen skrevet at hun var blitt voldtatt av stefaren. I ettertid ser jeg at signalene har vært der. Det var jo et fortvilet barn, men hun hadde ikke gitt signaler om at hun var så fortvilet. Når det ble avdekket viste det seg at det hadde lagt en bekymring hos alle.*

Læreren fortalte at hun lenge hadde sett et fortvilet barn, men ikke tenkt på det som så alvorlig før hun fikk "fasiten". Det til tross for at Liv ved flere anledninger hadde skrevet i stiler at hun hatet sin stefar og at hun ofte gikk til en annen slektning fordi det ikke gikk an å være hjemme. Heller ikke andre av Livs lærere hadde skjönt alvoret i saken før overgrepet ble avdekket. Da viste det seg at flere hadde vært bekymret for henne.

Også i denne saken var det barnets konkrete fortelling om overgrep som utløste melding til teamet, selv om flere av lærerne hadde vært bekymret over tid. Livs avsløring satte tidligere tegn i et nytt lys og "brikkene falt på plass".

Det kan synes som om verken Karis eller Livs lærere hadde skjønt alvorret i saken på bakgrunn av de mer eller mindre tydelige signal jentene viste.

En tredje informant fortalte på sin side om bekymring for eleven forut for barnets fortelling om overgrep:

*Lars kom gråtende og svært fortvilet på skolen. Han ville først ikke si hva det var, men etter litt sa han rett ut at faren slo ham. Det rant ut av ham episoder hvor far hadde vært voldelig og utsatt ham for psykisk trakassering. Jeg hadde lenge vært bekymret for gutten. Han var utrolig aggressiv både mot lærere og medelever. Han sparket og knuste en dør. Rev smykker av andre elever. Det ble verre og verre, og øynene hans ble svartere og svartere etter hvert som dagene gikk. Han var ukonsentrert i perioder. Jeg tenkte at nå må jeg være en voksenperson som kan hjelpe, for det er noe her. Allerede i 2. klasse sendte jeg han til fysioterapeut fordi han var så stiv i nakken. Hendene var stramme og stive. Jeg og helsesøster snakket sammen og vi spurte oss hva det er som skjer. Men det var først i 5. klasse at han fortalte.*

Læreren hadde vært bekymret for Lars allerede fra 2. klasse. Hun så at "det var noe" og ønsket å hjelpe. Læreren tok kontakt med helsesøster for å få råd og hjelp med fortolkningsprosessen. Det førte til at gutten ble henvist til fysikalsk behandling. Først da han kom gråtende og svært fortvilet på skolen ble mishandlingen han var utsatt for avdekket. Da var det gått fire år.

Følgende utsagn kan også beskrive bekymring som blir forsøkt gjort noe med utenom å søke hjelp hos konsultasjonsteamet:

*Jeg innkalte mor til samtale på grunn av Knuts voldsomme munnbruk og aggresjon mot andre elever. Møtet utviklet seg i en annen retning da mor brøt sammen og fortalte at Knut var utsatt for fysisk og psykisk vold fra stefar, og at*

*han også var vitne til at mor ble slått. Det var en sint gutt, men også en trist gutt. En gutt som nesten aldri smilte. Så da kunne jeg forstå hvorfor han kom trist og sint på skolen.*

Slik jeg forstår denne læreren var det guttens atferd i form av grov munnbruk og aggresjon mot andre elever, som var årsaken til at mor ble innkalt til møte. I løpet av denne samtalen framkom informasjon om grov vold mot gutten og mot mor som var avgjørende for at saken ble meldt til teamet. Læreren hadde lenge sett en trist gutt som nesten aldri smilte, men det var først da mor fortalte om volden at han kunne forstå barnets uttrykk og atferd som klare tegn på overgrep.

En lærer fortalte om barnets avsløring av vold i forbindelse med at gutten hadde begått ulovligheter. Da læreren fortalte ham at foreldrene måtte informeres ga gutten uttrykk for engstelse:

*Det kom frem uttrykk for bekymring for at vi skulle ringe faren, og han sa han hadde blitt sparket i ryggen og at han ble pisket med et belte. Litt oppe i alt dette så har du en følelse av litt sånn – sier han alt dette for kanskje faren blir sint og at vi skal unngå å ringe til faren.*

Læreren var innom tanken på at gutten fant på historien for at de ikke skulle ringe hjem og fortelle hva han hadde gjort. Hun fortalte imidlertid at hun forut for avsløringen hadde vært bekymret for gutten og som hun også sa; *samlet litt puslespillbiter*. Den forutgående bekymringen sammen med disse utsagnene gjorde at hun likevel rapporterte om forholdet.

Som vist i eksemplene over hadde barna over tid signalisert at de hadde det vanskelig, men det var først når barna selv eller andre fortalte om overgrep at saken ble meldt til teamet.

#### **4.1.3 Hva kan det føre til når lærerne ikke oppfatter signalene**

Hovedfunn fra undersøkelsen viser at det ikke skjedde noe før barna selv fortalte direkte hva de var utsatt for. Vi kunne si det slik at det i disse tilfellene som materialet omfatter

måtte “hard lut” til for å få stoppet overgrepene og mishandlingen. Der var signaler, men disse ble ikke bearbeidet på en slik måte at hypoteser om overgrep og mishandling ble klart formulert og jobbet med. Verken vage fornemmelser eller klarere oppfatninger om at det var noe galt, førte til at kontakt med konsultasjonsteamet ble opprettet.

Dette resultatet er i overensstemmelse med en generell oppfatning om at overgrep mot barn blir underrapportert. Det er ofte snakk om mørketall, det vil si at man har en opplevelse av at forekomsten er større enn det som kommer frem. Dette viser også forskningsresultater. I en nasjonal survey studie gjennomført i USA (Smith et al. 2000), svarte 28 % av de seksuelt misbrukte kvinnene at de ikke hadde fortalt noen om overgrepene før de ble spurt i forskningsintervjuet. I en norsk studie (Tambs 1994) fortalte 35 % av de som var utsatt for alvorlige seksuelle overgrep at de hadde fortalt det til noen. Disse resultatene viser at barn ikke lett tar initiativ til å fortelle om overgrep. I studien til Jensen et al. (2005) kom det frem at barna syntes det var lettere å fortelle om overgrep dersom de oppfattet at de hadde en anledning til å fortelle, at det hadde en hensikt å fortelle, og at det i samtalen var skapt en forbindelse til temaet overgrep.

I Webster et al.’s (2005) undersøkelse fant de at lærerne ga høyere mistanke- enn rapporteringsskåre (underrapportering) i 33 % av kasusene. En av forklaringene forskerne fant var at lærerne i stedet for å forholde seg til meldeplikten og rapportere om saker hvor de hadde god grunn til mistanke, tok i bruk skjønn og unnlot å melde fra til barnevernet. Saker som omhandlet fysiske overgrep, eldre barn eller barn som viste positiv atferd, viste seg i større grad å bli underrapportert. Tvetydige saker ble også relatert til underrapportering.

Resultatet fra denne undersøkelsen som viser at det ikke ble tatt kontakt med teamet i tiden før avsløringen kom, til tross for at det over tid eksisterte tegn og signaler på at noe var galt, vil senere bli drøftet i lys av de svar som ble gitt på de andre spørsmål som ble stilt. Det vil si spørsmål angående lærernes rolleforståelse, kunnskap og risikoopplevelser. Det som i første omgang her vil bli kommentert og drøftet, er lærernes redegjørelse for hva som skjedde i tiden før avsløringene fant sted.

## Symptombehandling

Resultatene viser at det i to tilfeller ble satt inn tiltak overfor elevene som undersøkelsen omhandler. Det karakteristiske er imidlertid at disse tiltak rettet seg direkte inn mot de symptomer eller problemer som barna viste. Tiltakene som ble iverksatt var pedagogiske støttetiltak og fysikalsk behandling. I ett tilfelle sa en lærer at hun forsøkte å få mer informasjon ved å samle ”puslespillbiter”. I de tre andre tilfellene er det ikke informasjon om at det ble gjort noe.

Det er vanlig å oppleve at barn har problemer i skolen. Videre er det kjent og akseptert at mange forskjellige forhold kan ligge til grunn for slike problemer. Når tiltak skal iverksettes er det også vanlig å starte på lavest mulig tiltaksnivå, ikke på et nivå basert på hypoteser om “det siste du tenker på”, som en av informantene uttrykte dette. Det vil si at man tar i bruk enkle tiltak først. Dersom det ikke hjelper, settes mer omfattende hjelp inn etter hvert.

Dette prinsippet, som ikke “graver dypt” etter årsaksfaktorer, kan tenkes å ha vært virksomt her. Materialet gir en viss støtte for denne antagelsen. Det kan se ut som om lærerne har vært tilbakeholdne med hensyn til å tenke årsaksforhold når det gjelder elevenes problemer. Det er som om de ikke har gått inn i sakene med tolkninger av tegn og signaler i lys av årsaksforklaringer, i det minste ikke i form av årsaksforklaringer som inkluderte vold og overgrep.

Selv om en slik holdning åpner opp for tiltak uten for omfattende og tidkrevende undersøkelser, og dermed muliggjør rask iverksettelse av tiltak, er det et viktig spørsmål i denne sammenheng om denne strategien er den beste når det gjelder den type traumer som det her er tale om. Leira (2003, s.82) sier dette slik: ”Å sette inn tiltak uten å vite om det vonde og vanskelige i et barns liv, kan bli som å fylle vatn i ei bøtte med hull i uten å tette hullet” .

Det er kjent at skoleprestasjoner hos barn utsatt for overgrep ofte ikke står i forhold til barnets evner. Undersøkelser viser at barn utsatt for seksuelle overgrep gjør det faglig dårligere enn andre skolebarn, og viser avvikende mønster i sin sosiale fungering (Grøholt, Sommerschild & Garløv 2001; Geffner et.al., 2003). Så lenge barnets miljø er

preget av upredikerbarhet og ukontrollerbare omstendigheter, vil barnets kropp disponere ressurser som vanligvis brukes for utforsking, vekst og utvikling til overlevelse. Dette betyr at mange barn med overgrepserfaringer vil ha særlig behov for hjelp og støtte på skolen. Men for at en slik støtte skal få den tilsiktede virkning, kan det tenkes at det er viktig først å “tette hullene”, det vil si at barnets opplevelser blir anerkjent, erkjent og gyldiggjort (Leira 1990).

## **Fortolkning**

I praksis er det vanskelig å tenke seg at lærerne ikke har gjort seg noen refleksjoner om årsaksforhold til de problemer elevene har hatt. Det er mer nærliggende å tenke seg at lærerne har tolket, men ikke “løftet frem” sine tolkninger til et bevisst refleksjonsnivå og dermed har vært seg lite bevisst sine tolkninger og hvilke tolkningskategorier de har operert med. Erfaringene med barnet er blitt værende på nivået av “magefølelse”, “uro”, “udefinerbar følelse”, eller mer sannsynlig, på et tolkningsnivå hvor tolkningene ikke er eksplisitt formulerte og dermed ikke har kunnet bli reflektert over.

Det er mulig å forstå lærerne til Lars og Knut på denne måten. Barna hadde over tid vist en atferd, blant annet aggresjon og utagering, som gjorde lærerne bekymret. Det kan tenkes at disse guttenes problemer primært ble forstått ut fra individuelle forklaringsmodeller, som grunnet i det Jensen (2005) kaller “personlighetstrekk ved barnet”. Raseriutbrudd kan ha blitt knyttet til det å være temperamentsfull. Selv om Knuts lærer også hadde sett at han var trist, synes dette å ha falt ut av tolkningsprosessen, kanskje fordi det ikke stemte med en muligens implisitt, og dermed ikke reflekterbar, forklaringsmodell. En annen mulig forklaringkategori som er nevnt av Jensen (ibid), kommer frem i sitatet til læreren som sa hun var innom tanken på at gutten fant på historien for å få viljen sin om at lærer ikke skulle kontakte foreldrene. Denne kategorien betegner Jensen som ”noe barn gjør for å få viljen sin”. Barnet tillegges en vilje til å manipulere.

Manglende refleksjon over årsaksforhold når det gjelder overgrep, kan skyldes temaenes tabuiserte status. Å hente frem tabuiserte temaer innebærer å gå utover kulturelt kjente eller aksepterte tolkningsalternativer (Jensen 2005, Leira 2000). Når lærerne sendte Lars til fysioterapeut og ga Liv leksehjelp, kan det være at lærerne her



har brukt kjente og kulturelt aksepterte forklaringsmåter. Tiltakene kan kanskje sees som ledd i en slik fortolkningsprosess.

Tematikken overgrep har muligens vært så tabuisert at lærerne har vegret seg mot å se, fange opp og intervenere i forhold til barna. Faktorer som omhandler det tabuiserte i kulturen og hvordan det påvirker fortolkning av barns signal, må også trekkes inn for å forstå hvorfor de ikke gjorde noe med sin bekymring tidligere. Det kan se ut til at tabuiserte og smertefulle fortolkninger først ble gjort etter at barna hadde mer enn antydning en slik sammenheng. En av lærerne sa også at ”det gjerne er det siste du tenker på”. Først når de fortolkningsalternativer som er kulturelt aksepterte ikke lenger var tilstrekkelig, kunne hun tenke tanken på at det kanskje var overgrep.

Barn med overgrepserfaringer kan vise signaler på mange ulike måter. Det kan være seksualisert språk eller atferd, aggressiv atferd, passivitet/tilbaketrekning, eller at barn på andre måter viser at de har det vanskelig. Barn utsatt for vold eller vitne til vold i nære relasjoner vil ofte være mer eller mindre konstant aktiverte og engstelige, de er på vakt for trusler og forventer skade (Kagan 20004; Grøholt et al. 2001). Dette kan gi ulike utslag både av fysisk, psykisk og atferdsmessig art. Å ”bite fra seg” kan være en naturlig reaksjon når en går rundt i en stadig spenningstilstand. Barn som opplever vold i familien kan, som beskrevet av lærerne til Lars og Knut, innta en mer eller mindre permanent forsvars- eller angrepsposisjon (Geffner et al. 2003). I en slik spenningstilstand er det lett å misforstå andres atferd og reaksjoner og tolke alt i verste mening og som farlig (ibid). På denne måten kan de også selv bidra til fortolkningsfellesskapet på en måte som medvirker til at lærere og andre oppfatter dem som aggressive og vanskelige, og ikke forstår hva som forårsaker atferden. Barnas fortolkningsbidrag blir dermed misforstått (Jensen 2005).

Barn kan også bruke mye krefter på å holde skjult hvor dårlig de har det. Kulturens tabuisering av vold og overgrep i familien kan her ha spilt en sentral rolle, både i forhold til barnas tilbakeholdenhet og lærernes unnnvikende atferd. Det ser ut til at de har forstått barnas atferd ut fra individuelle og kulturelt kjente forklaringsmodeller.

Hva er det så som kan ha påvirket lærernes fortolkningsprosess?

## 4.2 FAKTORER SOM KAN HA PÅVIRKET BESLUTNINGSPROSESSEN

Sentralt i de funnene som nå presenteres er faktorer som kan ha påvirket beslutningsprosessen fra bekymring til handling. Ingen av informantene hadde hatt undervisning om overgrep mot barn, men hadde likevel god generell kunnskap om temaet. Et viktig fenomen som fremkommer er spriket mellom kunnskap og handling. Alle informantene sa de hadde ansvar for å oppdage overgrep mot barn og gjøre noe med det. Alle sa også at de ville ha snakket med barnet hvis de fikk mistanke om overgrep. Likevel var det ingen av informantene som snakket med barnet om sin bekymring før barnet selv fortalte om overgrepene de var utsatt for.

### 4.2.1 Kunnskap om signaler/symptomer på overgrep mot barn

På spørsmål om informantene hadde spesifikk kunnskap om barn som utsettes for overgrep, og hvordan dette kan vise seg i atferd svarte en informant slik:

*Det må være gjennom arbeidserfaringen min, jeg har ingen kursing i dette. Det går på magefølelse. Det går på kunnskap om elevene og hvordan de har det. Det kan være tegninger, vag frykt, at de ikke vil gå på do, redd for å bli innelåst, unormal redsel for at vi skal ringe hvis de har gjort noe galt. Det er sjelden de kommer med direkte utsagn sånn som jeg opplever det. Men tegninger og fysiske tegn. De kan også være fokusert på penis og underlivet hvis det er seksuelle overgrep. Det kan være grinetokter uten at du forstår hvorfor, elever som dunker hodet i pulten og sier de har tanker som de vil ha vekk. Jeg har hatt elever som sier de vil miste hodet sitt. Det kan være sengevæting, elever som ikke vil se på deg. Men det blir på en måte en helhetsvurdering.*

I dette utsagnet kommer det klart frem at barn utsatt for overgrep kan få et sammensatt og utydelig symptom-bilde. For å kunne fange opp barn som det er grunn til å bekymre seg for, er det derfor ifølge denne læreren, viktig å ha kunnskap om barnet og ut fra det kunne gjøre en helhetsvurdering.

Ett av de signalene som alle informantene fremhevet som mulige tegn på overgrep var hvis barna plutselig virket triste og lei seg. Andre signal som ble trukket frem av alle var

endring i atferd. Det ble beskrevet som at noen kan bli utagerende mens andre kan bli stille og tilbaketrukket. Andre symptomer som ble nevnt var det å ofte ha vondt i magen og hodet, være trøtte og uopplagte, eller ikke gjøre lekser. Alle informantene hadde kunnskap om signal barn utsatt for overgrep kan gi som er analog med den kunnskap som er i fagfeltet. En av lærerne oppsummerte det slik:

*Jeg tror barn har forskjellige reaksjoner, men jeg tror det skjer noe med kroppen til mennesker som blir utsatt for ting. De kan få disse "ondtene", de får vondt i kroppen. De får søvnproblemer, vondt i magen. Ved seksuelle overgrep har jeg sett at de ikke vil svømme når vi har svømming, eller dusje etter gym. Ordbruk, seksualisert adferd. Noen blir aggressive, andre nesten selvutslettende. Ingen er like, så de reagerer nok forskjellig. Men jeg tror og at noen kan bite tennene sammen, lukke døren bak seg og gå på skolen og jobbe. Rett og slett ikke gi noen signal. Det er nødt til å være noen som gjør sånn. For det er jo så mange som vi vet er utsatt for overgrep og så få som blir avslørt.*

Denne læreren beskriver signaler med seksuelt eller aggressivt innhold, og psykosomatiske eller somatiske symptom som barn utsatt for overgrep kan vise. Hun er også sikker på at noen barn ikke viser symptom eller gir signal om at de kan være utsatt for overgrep. Dette begrunnes med at det er få overgrep som blir avdekket. Slik jeg tolker dette utsagnet kunne flere barn med overgrepserfaring blitt oppdaget dersom de viste symptom på hva de har vært utsatt for. Er det slik? En annen informant mente det ikke var så enkelt:

*Vi vet altfor lite om hva vi skal se etter. For hva skal vi se etter? Konklusjonen er at det er fryktelig vanskelig.*

Det fremkommer at det er vanskelig og komplekst. Gjennom dette utsagnet formidler læreren også usikkerhet i forhold til egen kompetanse om seksuelle overgrep og vold mot barn og hvordan dette kan vise seg i atferd. Det er ikke så vanskelig å forstå denne usikkerheten når vi vet at kunnskapen på feltet også er preget av usikkerhet. Barn utsatt for overgrep kan få et sammensatt og utydelig symptom-bilde. For å kunne fange opp barn som det er grunn til å bekymre seg for, er det derfor viktig å ha god generell

kunnskap om barns utvikling, og å kunne skille mellom vanlige og uvanlige atferdstrekk.

#### **4.2.2 Kunnskap om langsiktige konsekvenser av overgrep mot barn**

Forståelse av skade antas å kunne virke inn på rapportering. Mens informantene hadde rike beskrivelser av hvordan overgrep kan virke inn på og vises i barns atferd og dagligliv, var de mindre detaljerte i sine beskrivelser om konsekvenser av overgrep på lang sikt:

*De kan bli syke, fysisk syk på grunn av at de sliter psykisk. Det er jo dokumentert. Spesielt det med magen og hodepine.*

*De kan bli veldig styrende og ønske å ha kontroll på ting. De vil holde kontroll på livet sitt der de kan på en måte.*

*Man ser jo tendensen til at dette går i arv. Som far så sønn. Det som er skummelt er de senvirkningene vi ikke ser, debut på stoff og psykiske problemer.*

*Jeg tror det gjør mye med følelseslivet, det blir på en måte slettet ut. Du får ikke vise følelsene dine. Du slutter å vise følelser, og det gjør noe med et menneske. Noen blir slik at de utad skal vise at de har det bra, de blir oversnill og overhjelpsom. Seksuelle overgrep kan ha enorme konsekvenser for noen som sliter hele livet. Redsel for ting, vemmelse. Det går også ut over konsentrasjonsevnen. Hodet er jo fylt av andre ting. Jeg tror de tenker mye på det.*

En informant forsto barnets symptomer som mindre problematisk for barnet grunnet kulturelle forskjeller. Det var som om å være vant til å bli slått førte til mindre skader på barnet:

*Vi har en elev fra et annet land og de har jo en litt annen kultur med å slå sine barn. Han er vant med det, vant med at man slår. Noen har snakket med faren og sagt det ikke er lov i Norge. Han har innrømmet at han har gjort det, og jeg*

*tror kanskje at faren ikke gjør det mer. Det er ingen tegn som viser at han...men her er vi inne på noe annet, litt sånn kulturforskjeller og sånne ting. Vi har ikke sett merker på han og han klager ikke. Kanskje hvis jeg så merker på han og hvis han hadde sagt noe selv..., men pr. i dag ville jeg ikke gjort noen ting.*

Manglende kunnskap om skadevirkninger av overgrep vil kunne få store konsekvenser for de barn som rammes. En større forståelse av skadebildet kan medvirke til at flere barn med overgrepserfaring blir sett. Det må være et mål for at overgrep skal stanses og barn beskyttes.

#### **4.2.3 Kunnskap om overgriper**

To av informantene opplyste at kunnskap om foreldrene og opplevelse av dem som hyggelige og ressurssterke, gjorde at det var vanskelig for dem å knytte barnas symptomer sammen med mistanke om overgrep. En slags kognitiv dissonans:

*Ja da tenkte jeg at det kunne handle om overgrep. Jeg tenkte det, men samtidig tenkte jeg at, nei, det kan ikke være mulig. Foreldrene er jo hyggelige og oppegående, men all litteratur og det sier jo at sånt kan skje selv om det tilsynelatende virker bra.*

Å skulle ta innover seg at barn kan utsettes for overgrep i familien vil for de fleste være smertelig. Det kan utløse følelser som avsky, motbydelighet, sjokk og sinne. Dette er forståelig ut fra at det bryter så fundamentalt med våre verdier om voksen-barn relasjoner og familien som et trygt sted for barn å vokse opp.

Den andre læreren sa:

*Dette er en far som ikke takler sønnen sin, det er kanskje det vi lander mest på, i forhold til systematisk vold, - det er ikke det vi tror.*

Denne eleven hadde fortalt at far sparket ham i ryggen og ofte pisket ham med et belte. Ansatte ved SFO (skolefritidsordningen) hadde også hørt far true gutten med belte, og ved en anledning observert at far kjørte fra gutten fordi han ikke var klar når han kom for å hente ham. Gutten sto gråtende i 20 minutter og var engstelig for at far ikke ville

komme tilbake. Til tross for disse meget alvorlige opplysningene ble det ikke oppfattet som systematisk eller gjentatt vold.

Lærerens oppfatning av far ble videre presentert slik:

*Men vi ser og en kjærlig far, sant, så det er ikke bare den svartmalingen heller da.*

Læreren så også en far som var kjærlig overfor barnet, og fikk behov for å nedtone den volden han var utsatt for. Volden ble omskrevet til det forhold at far ikke taklet gutten sin. Farens vold mot barnet bryter med den forståelsen vi har om foreldre som skal være glade i og vise omsorg for sitt barn. Det normative bruddet ligger også i det å være glad i en far som utsetter en for overgrep.

#### **4.2.4 Kunnskap om signaler/symptomer, langsiktige konsekvenser og kunnskap om overgreper som faktorer i beslutningsprosessen**

Svargivningen viser at ingen av respondentene hadde hatt undervisning eller opplæring om overgrep, men at de hadde kunnskaper om overgrep tilsvarende den kunnskap som finnes på fagfeltet.

At lærere har slik kunnskap er i overensstemmelse med det inntrykk jeg har fått som deltaker i konsultasjonsteamene. Det er også mitt inntrykk at det har blitt gitt lite formell undervisning eller kompetanseoppbygging på dette området. Kunnskapen er blitt skaffet gjennom ”privat initiativ”. I en studie av Høghjelle (2000) oppga mer enn 70 % av de 49 lærerne som deltok i studien, at skolering i temaet hadde vært ganske eller svært dårlig, og de fleste følte seg i middels eller liten grad i stand til å møte problematikken hos sine elever. I en helt fersk undersøkelse av blivende allmennlæreres beredskap for å møte overgrepsutsatte barn, er ikke resultatet fullt så nedslående. Av 178 allmennlærerstudenter oppga 58 % at de ikke hadde hatt undervisning om fysiske overgrep mot barn, og 56 % hadde ikke fått undervisning om seksuelle overgrep mot barn (Øverlien og Sogn 2007). Betydningen av slik kunnskap kan underbygges ved å vise til en amerikansk studie (Webster et al. 2005) der økt grad av kunnskap og kompetanse ble funnet å være av stor betydning for rapportering av overgrep.

Nyere forskning, som den store amerikanske ACE-studien (Adverse Childhood Experience Study) (Felitti 2002), har sett på sammenhenger mellom visse typer barndomsopplevelser og voksenliv preget av sykdom og for tidlig død. Slike barndomsopplevelser er: fysisk, psykisk eller seksuelt misbruk, oppvekst blant voksne som misbruker alkohol eller narkotika, oppvekst med voksne med psykiske lidelser, vitne til vold i familien og oppvekst med voksne som har vært dømt eller fengslet. Helseisikoen øker drastisk dersom barnet er blitt utsatt for flere av kategoriene. Studien viser dessuten at slike oppvekstvilkår er mer utbredt enn vi liker å tenke på. Den tallfester hvor utbredt skadelige barndomserfaringer faktisk er, og hvilke konsekvenser slike opplevelser kan få for den enkelte. Det er derfor av stor betydning at kunnskap om de alvorlige skader barn kan ta av å utsettes for gjentagne overgrep, også tilflyter fagfolk i skolen.

Hvis dette resultatet – at lærernes kunnskap om symptomer og tegn knyttet til overgrep er skaffet gjennom et ”privat initiativ” - sammenstilles med det faktum at samtlige lærere i denne undersøkelsen hadde vansker med å tolke barnas signaler inn i en slik sammenheng, kan det være fristende å tenke at det kan være en sammenheng her. Lærerne hadde mye kunnskap, men synes ikke å ha kunnet anvende denne. Hva er det som gjør at deres kunnskap ikke blir anvendbar i en praktisk sammenheng, det vil si i møte med det enkelte barn? Jeg har tidligere i diskusjon av resultatene vært inne på temaets tabuiserte karakter, det er ikke noe man snakker om eller tenker på. Kan det være at lærernes autodidakte kunnskapstilegnelse, det vil si kunnskapstilegnelsens private basis, har virket sammen med temaets tabukarakter og dermed forstyrret tolkningsprosessen? Med andre ord at privat kunnskap om et tabuisert tema har større sannsynlighet for å ”bli borte” i det praktiske liv. Kanskje er det slik at på samme måte som at barn trenger anerkjennelse og gyldiggjøring av sine opplevelser, trenger lærere et miljø rundt seg som åpner opp for refleksjon om årsaksforhold utover det kulturelt aksepterte. Jeg vil i denne sammenheng vise til Leira (2003) som sier at å røre ved kulturens tabuer gjør man nødvendigvis ikke ustraffet. I et tabuperspektiv vil budbringere av tabuisert viten kunne bli mistenkeliggjort når de står frem som barnas talsperson.

Når det gjelder vanskene med å bringe inn overgrep som mulig forklaring på barnas atferd, som kommer frem i to svar vedrørende kjennskap til overgriper, er dette i overensstemmelse med det Leira (2003) har påpekt om implisitt forståelse av kulturell, mytisk karakter som kan forhindre avdekking av overgrep: bare utilpassede og avvikende personer kan begå overgrep. Da bare to av seks trakk dette frem i sine svar, synes det imidlertid ikke som om denne myten har stor betydning i det foreliggende materialet.

#### **4.2.5 Oppfatning av rolle og ansvar**

Informantene ble spurt om hvordan de så på sin rolle og sitt ansvar i forhold til å oppdage og sørge for at barn utsatt for seksuelle overgrep får hjelp. Til dette svarte alle at de hadde et stort ansvar og en viktig rolle. Tre av informantene uttrykte seg på denne måten:

*Det er jo et stort ansvar, men jeg synes det er fint at vi tar det og ikke skyver det vekk. Vi er jo ikke fagpersonene, men vi har ansvar for å oppdage det, så får de som kan mer om det, overta eller gi oss råd videre.*

*Jeg tror aldri vi blir så profesjonelle at vi bare tenker den faglige biten. Når jeg ser barn som er triste av ulike grunner, så går jeg inn med hud og hår fordi jeg bryr meg. Men det er vanskelig for du får ikke gjort nok. Når dagen er over går du hjem til ditt, men du drar det med deg. Det er så mye at du nesten ikke vet hvor du skal begynne. Men du kan bry deg litt ekstra om det barnet du lurte på, spørre litt mer, være medmenneske. Som lærer i dag er du nødt til å være medmenneske og omsorgsperson, men selvfølgelig sette klare grenser. Ellers så går du hjem og blir dårlig.*

*Ansaret mitt ligger jo på skolen og hva skolen skal gjøre, men jeg har jo et ansvar for hva som skjer utenfor så lenge det påvirker skoledagen. Når det påvirker elevene så må vi finne ut hva grunnen er. Det er vel mer som uskrevede regler. Jeg har ingen rett til å blande meg inn i privatlivet deres, men jeg har plikt til å ha elever som har det godt på skolen, og jeg har plikt til å melde bekymring videre.*



Informantene brukte litt ulike beskrivelser på det ansvaret de mente de hadde. Den første informanten sa lærere har ansvar for å oppdage barn som kan være utsatt for overgrep, og deretter konsultere andre fagpersoner.

Den andre brukte begrepet "å bry seg", og å være medmenneske og omsorgsperson. I dette utsagnet ligger det en erkjennelse av at kontakt mellom lærer og elev rommer mer enn det rent faglige.

Som de to andre var også den tredje informanten opptatt av sitt ansvar for å finne ut av hva elever kan streve med. Han brukte betegnelsen "uskrevne regler" på dette ansvaret. Samtidig understreket han at han ikke har rett til å blande seg inn i privatlivet deres.

#### **4.2.5.1 Hvordan ivareta ansvaret**

Ut fra at alle informantene sa de hadde en viktig rolle og et viktig ansvar i å oppdage barn utsatt for overgrep, ble det interessant å se på hvordan de ville ivareta dette ansvaret. På spørsmål om hva de ville gjøre for å finne mer ut av sin mistanke, svarte alle at de ville snakket med barnet og prøvd å få til en dialog. En sa også at hun ville bruke tegning som en mulighet til å få barn til å fortelle:

*Jeg ville spurt barnet litt og hørt om det hadde en forklaring jeg kunne godta. Hvis det er ullent og det ikke gir seg, ville jeg tatt kontakt med overordnet. Jeg ville ha snakket med barnet først uten å legge ord i munnen på det så godt som jeg kunne. Jeg vet jo det der med tegninger...kan du tegne det, men vi skal ikke tolke for mye heller. For barn kan tegne så mye som de selv ikke har opplevd. Men du må jo se om det er noe som gjentar seg, hvis atferden er endret og de ser ulykkelige og triste ut. Kanskje noen forteller noe. Da bør det jo ringe en bjelle.*

En av informantene (s.60) sa hun ville gå inn med "hud og hår" dersom hun så elever som virket triste. Å gå inn med "hud og hår" betydde imidlertid ikke å snakke med eleven om sin mistanke:

*Jeg ville nok aldri som lærer tatt det opp med eleven. Jeg ville aldri satt på tomannshånd med en elev og tatt opp noe jeg trodde var en mistanke. Da ville jeg hatt med meg enten noen fra administrasjonen eller barnevern. Jeg kan godt melde fra selv, men jeg vil aldri lenger sitte med en elev og ta opp ting. Jeg har opplevd foreldrekonflikter som har vært helt forferdelige etter at jeg har vært i dialog med en elev fordi du har sett det veldig klart. Og mor har brukt det mot deg. Så det har jeg lært nå, at jeg aldri gjør noe uten at det er administrativt personell tilstede. Aldri.*

Informanten understrekte sterkt at hun aldri ville tatt opp sin mistanke med eleven, og begrunnet det med en tidligere problematisk erfaring hvor det ble konflikt med foreldrene. Denne informanten, på lik linje med de fem andre, mente likevel hun hadde et stort og viktig ansvar i å oppdage barn som kunne være utsatt for overgrep. Men hun syntes det var vanskelig og mente hun ikke fikk gjort nok. Hun klarte heller ikke å legge bekymringen fra seg, for som hun sa: "*når dagen er over drar du hjem til ditt, men du drar det med deg*". Å gå inn med "hud og hår" betydde å bry seg litt ekstra, hjelpe med skolearbeidet, være medmenneske og omsorgsperson, men ikke snakke om sin mistanke. Hun valgte derfor den smertefulle balansegangen mellom stadig bekymring for barnet, og et håp om endring.

En informant var tydelig i konflikt med seg selv om hvordan forholde seg til sin elev. Hun oppga mangel på tid og mangel på en formell relasjon til eleven (ikke kontaktlærer til eleven og dermed kanskje ikke hennes ansvar) som årsak til at hun ikke hadde foretatt seg noe:

*Du får ikke fulgt opp fordi du har mer enn nok i din egen klasse. Du ser at der er enkelte ting, men da blir det opp til kontaktlærer. Det er veldig lett å ta det litt overfladisk altså. Hadde jeg vært kontaktlærer så hadde jeg vel gravd dypere der tidligere.*

Informanten antydte at rammebetingelser som tilgjengelig tid og klassestørrelser har betydning for i hvilken grad elever som trenger det får tilstrekkelig hjelp. Hun ville "gravd dypere" for å få klarhet i sin bekymring dersom hun var kontaktlærer.

En av grunnene til at læreren var bekymret var at eleven i flere stiler hadde skrevet at hun hatet sin stefar og at hun ofte gikk til en slektning fordi hun ikke holdt ut å være hjemme. Hun beskrev også rus hos både mor og stefar, og at stefar var ekkel når han var beruset. Sammen med jentens atferd som ble beskrevet som tilbaketrukket og i ”sin egen verden”, var dette informasjon som fikk varsellampene til å blinke. En kan spørre seg om det kan være andre forklaringer på at læreren ikke ”gravde dypere” her enn forklaringen om at hun ikke var kontaktlærer. Andre utsagn fra samme informant kan tyde på det:

*Men som lærer tror jeg at elevene ikke vil at du skal vite. Jeg tror de vil ha det faglige forholdet til deg, de er redd for at det skal virke inn på ting, de har sånne rare opplevelser av det.*

*Selvfølger du har du en dialog med barnet, men mer sånn prøver meg fram; har du fått gjort leksene, når fikk du gjort det. Drar det faglige litt videre. Man må nok være litt mer forsiktig fordi du lett kan lede de inn på ting som er vanskelig for de. Det der er veldig vanskelig. Man må nok passe seg litt, og den biten der tror jeg mange vegrer seg for. Samtidig er det lettere nå for en kan holde det mer faglig i samtalen.*

En annen informant så det som sin oppgave, innenfor sin rolle å skape relasjoner til elevene som gjorde at de kunne snakke med henne om det som plaget dem:

*Han var så fortvilet og ville ikke si hva det var. Jeg sa han kunne være igjen etter skolen hvis du har lyst. For da kan vi koste litt sammen. Jeg gjør ofte det med elevene at de blir igjen litt og hjelper og prater litt. Ja han ville det.*

Læreren viste at hun forsto og så guttens fortvilelse, og tilrettela for at han skulle få mulighet til å fortelle. Å få være med å rydde og ”koste” på skolen var en slik mulighet som førte til at barnet fortalte.

Denne læreren brukte mye tid på å skape gode relasjoner til alle elevene i klassen, og inviterte ofte elever til å bli igjen for å hjelpe med kosting og for å prate. Dette ”rommet” hun skapte førte til at elever på eget initiativ tok kontakt :

*De kommer ofte til meg og spør om å få snakke litt med meg. Det er mange ganger i uken det.*

For et barn som har det vanskelig kan læreren som det møter hver dag være en sentral person, og en av få voksne som barnet har tillit til og som det kan betro seg til. Når lærere tar konsekvensene av sine observasjoner ved å vise at de ser og forstår, kan det være begynnelsen til å etablere en relasjon til barnet som gjør at barnet tør å fortelle.

#### **4.2.6 Lærernes rolle og ansvarsopplevelse**

Alle lærerne i den foreliggende undersøkelsen sa at de har ansvar for å oppdage overgrep og gjøre noe med det. De sa det ligger i deres rolle som lærere. På spørsmål om hvordan de ville eller hadde ivaretatt denne rollen, svarte alle også at de ville ha snakket med barnet når eller hvis de hadde mistanke om overgrep

I denne undersøkelsen har vi sett at ingen har snakket med barna før barna selv så og si har fortalt om overgrepene med rene ord. Hvordan henger disse to tingene sammen?

#### **Spriket mellom kunnskap og handling**

Lærerne sier at de ville gjøre noe som undersøkelsen viser at de ikke har gjort. Det kan være at lærernes svar på dette spørsmålet reflekterer at de faktisk ikke har hatt mistanke om overgrep og dermed er de ikke selvmotsigende her. Det vil si at de ikke fant grunn til å snakke med barna fordi de ikke hadde klart å løfte frem sine bekymringer til en formulert mistanke om overgrep. Jeg synes å finne en viss støtte for dette i det noen av lærerne svarte med hensyn til hvordan de tenkte seg en ivaretagelse av sitt ansvar. De ville ”prøve seg frem”, ”samle puslespillbiter”, ”gravd dypere” og skape relasjoner både rundt faglige og ikke faglige aktiviteter som for eksempel ”kostingen”. Tolker vi svarene på denne måten, kan vi si at lærerne virkelig har forsøkt å ”gjøre så godt de kan”. Problemet synes å være at deres fornemmelser og opplevelser ikke er blitt løftet frem i deres bevissthet som faglig formulerte hypoteser som skulle prøves ut.

Den uskrevne regelen om ”privatlivets fred” i motsetning til barns trygghet som et offentlig ansvar, gjør at mange kan ha en høy terskel for å involvere seg i det de anser for et privat anliggende. De kan vegre seg for å blande seg inn i forhold de ikke har noe med. En av informantene sa hun ikke hadde noen rett til å blande seg inn i privatlivet til elevene, en annen fortalte at hun aldri ville tatt opp sin mistanke med eleven og begrunnet det med en tidligere svært problematisk erfaring i forhold til foreldre. Når vilje, kunnskap og moralsk mot til å si ifra fører til det verste, blir det ikke lett å utfordre kulturens tabuer. Kulturen opprettholder sine tabuer, sine forbud mot å synliggjøre, ved trusselen om forakt eller utstøtelse som mulig sanksjon mot den som forteller om det som det ikke er lov til å snakke om (Leira 2003). Kollektivt ubevisst så vet vi dette.

### **Å snakke med barnet**

Et annet punkt jeg vil nevne er at tidligere undersøkelser viser at mange lærere finner det vanskelig å snakke med barn om mistanker om overgrep (Pedersen 1996, Høghjelle 2000, Øverlien og Sogn 2007). Pedersen (1996) fant at kun 3 % av de 154 lærerne som undersøkelsen omfattet, ville snakket med eleven dersom de hadde en mistanke om overgrep. Usikkerhet om egen kompetanse på samtalemetodikk kan se ut til å være en barriere mot å tematisere sin bekymring i samtale med barn. Selv om lærerne i denne undersøkelsen sier at de ville ha snakket med barnet hvis de hadde mistanke, er det mulig å tenke seg at nettopp fordi det er så vanskelig å snakke med barn om overgrep, og at de har en oppfatning av at det er det de bør gjøre ved en mistanke, holdes mistanken vekk fra deres bevissthet. Barns dilemma derimot, er ofte at de vil at historien skal bli fortalt, men av ulike grunner vil de ikke være den som forteller den. Jensen et al. (2003) fant i sin undersøkelse at barns avdekking av overgrep var en dialogisk prosess som ble mindre vanskelig dersom barnet opplevde at det ble skapt en anledning til å snakke, at det hadde en hensikt å fortelle, og at det ble etablert en tematisk forbindelse til overgrep. Barna formidlet hvor vanskelig det var for dem å fortelle om et så kulturelt tabuisert fenomen som det ikke er etablert samtalevaner om. Det er mye som tyder på at de voksne må tilrettelegge for at barn kan fortelle om overgrep, og at den voksne formidler at han eller hun tåler å høre om barnets erfaringer. I denne sammenheng vil jeg også vise til undersøkelsen fra Øverlien og Sogn (2007), som konkluderer med at skal lærere få mot til å se og trygghet til å handle, må de ha kunnskap og handlingskompetanse. Handlingskompetanse innebærer å vite hvordan

man skal nærme seg barnet, snakke med det om de problemene man ser, og hvordan man skal bringe saken videre til hjelpeapparatet.

#### **4.2.7 Risikovurdering**

Alt hjelpearbeid med barn som lever med overgrep og vold i familien innebærer også vurdering av barns sikkerhet. Risikovurdering er nødvendig for ikke å sette barn i fare for mer eller alvorligere vold. Dette er også en av årsakene til at lærere ikke skal informere foreldre dersom de får mistanke om at elever kan være utsatt for overgrep i hjemmet.

På spørsmål om hva lærerne tenkte kunne skje som en konsekvens av at de meldte fra om sin bekymring, fant jeg tre typer risikovurdering: risiko i forhold til barnet, risiko i forhold til seg selv, og risiko for å gjøre skade ved å ta feil.

##### **4.2.7.1 Risikovurdering i forhold til barnet**

Tre av informantene snakket direkte om vurderingen av risiko for barnet og hva som kunne skje med barnet i forhold til overgriper:

*Gjett om jeg har tenkt mye på det. Jeg tok kontakt med inspektør og vi ble enige om å ringe barnevernet fordi vi tenkte at gutten ikke var trygg. De tok over saken med en gang. Men det har vært mange ganger etter det jeg har vært utrygg på hva som skjer, fordi gutten sa at far straffet han på andre måter. Jeg var redd han skulle få juling fordi han hadde sladret. Men så tenkte jeg at en far kan jo ikke være så dum for da vil han jo bli tatt en gang til. Så jeg har tenkt mye på det med risiko.*

Læreren tok kontakt med overordnet og sammen tok de kontakt med barnevernet da de ikke vurderte det som trygt å sende gutten hjem. Dette er også i tråd med gjeldende retningslinjer for skolens håndtering av slike saker.

Læreren som hadde fått betroelser fra en av sine elever om at stemoren mishandlet henne, fortalte dette:

*Jeg syntes det var så alvorlig at jeg måtte gå videre med det. Før jeg ringte til far snakket jeg med rektor om hva som kunne skje når far fikk vite. Han mente vi bare måtte ta sjansen på det, fordi han måtte få vite at vi visste. Men jeg tenkte, gurimalla, hva skjer med henne nå. Da jeg snakket med far igjen etter noen dager sa han at hun (jenten) nå skjønnte at hun hadde gjort noe dumt. Hun hadde grått og han sa han trodde at hun nå skjønnte hva hun hadde satt i gang. Han sa at **hun** hadde gjort noe dumt.*

Denne læreren gjorde en risikovurdering i forhold til å informere far om jentens betroelser. Hun var redd barnet kunne bli straffet for å ha fortalt, noe hun også ble. Noen dager senere kom hun på skolen med blått merke på kinnet og forklarte det med at hun hadde falt. Da ble saken meldt til barnevernet.

Den tredje informanten sa følgende:

*Tenk om han (overgriper) dukker opp på skolen og gutten er der. Hva gjør vi da?*

To av informantene ga uttrykk for at risikovurderinger ikke ville stoppet dem. Slike overgrep var så alvorlige at de skulle meldes uansett:

*Kunne aldri tenkt meg å tie med en sånn sak. Jeg er barnets talsmann, ikke foreldrenes. Jeg må ivareta barnet.*

*Jeg vil aldri tror jeg, si at jeg ikke vil gå inn i en sak fordi det er komplisert. Jeg kjenner på meg at uansett hva det måtte være så ville jeg stått i det.*

En av informantene syntes å vurdere muligheten for en annen type risiko i forhold til barnet, risikoen for at barnet ville traumatiseres av direkte samtale:

*Det er klart at jeg synes ikke det var riktig at jeg skulle rippe opp igjen i dette ved å snakke med gutten om det. Når det har skjedd så store omveltninger i livet hans og han må fortelle det til andre instanser så synes jeg ikke det er rett.*

Samlet ser vi at lærerne er opptatt av den risiko barnet vil møte ved oppfølging av mistanke om overgrep. Kun to av informantene uttalte eksplisitt og tydelig at risikovurdering ikke kunne stoppe dem fra å gå videre med saken. Det kan tyde på at lærernes vurdering av hvilke konsekvenser en avdekking kan få for barnet, kan ha betydning for om og hvordan saken følges opp.

#### **4.2.7.2 Risikovurdering i forhold til seg selv**

To av informantene beskrev risiko for egen del og den emosjonelle belastningen og ubehaget knyttet til at foreldrene ble kjent med mistanken:

*Alt gikk gjennom hodet. Jeg tenkte at enten blir han rasende og legger på, eller så får jeg en skyllbøtte uten like. Jeg visste jo ikke hva som kunne skje. Jeg var helt skjelven, for det er jo ikke noe du har lyst til. Men jeg hadde administrasjonen i ryggen.*

*Jeg var redd for å få telefoner, at noen skulle true meg.*

Begge informantene var redde for hvordan foreldrene skulle reagere når de ble kjent med mistanken. Den første informanten brukte ord som *skjelven* og *å få en skyllbøtte*, den andre ga uttrykk for redsel for å bli *oppringt* og at *noen skulle true henne*. Det er ikke så vanskelig å forstå læreren som sa hun ble skjelven av å ta opp bekymringen om overgrep med elevens far. Lærere er vant til å ha et samarbeidsforhold med foreldre, og det er ikke dagligdags å ta opp tabuiserte tema og komme med anklager om overgrep mot barn. Uttalelsen reflekterer også den motstand eller uvilje som informanten hadde i forhold til å snakke med far til barnet.

#### **4.2.7.3 Risiko for å ta feil**

I tillegg var det to informanter som også opplevde at det å undersøke mistanke om overgrep var risikofylt fordi de kunne ta feil, og dermed påføre uskyldige skade, samt sette seg selv i en vanskelig situasjon ved å gjøre denne typen feil:



*Man er jo redd for å lese feil for det er så mange andre ting som er vanskelig for folk i dag. Så mye som gjør at elever kan virke triste.*

*Du er jo alltid redd for å grave i noe som ikke er noe å grave i og ta feil. Å beskyldde noen for noe de ikke kan beskyldes for.*

De fleste som får en bekymring for om et barn kan være utsatt for overgrep vil også kjenne på frykten for å ta feil. Ingen ønsker urettmessig å beskyldde noen for overgrep mot barn.

#### **4.2.7.4 Frykt for konsekvenser**

To av informantene hevdet tydelig at risikovurdering ikke skulle hindre handling. Samtidig viser funnene at alle har ventet med å handle til barnet selv har avslørt, også disse to. Det er nærliggende å tenke seg at lærerne har ventet med å snakke direkte med barnet om sin bekymring fordi de har følt risiko, enten i forhold til barnet eller seg selv. De fleste vil kjenne til eller ha hørt om både barn og voksne som er blitt satt i en enda vanskeligere situasjon ved at mistanken er blitt tatt opp. Bjugn-saken fra 1992 hvor en person ble tiltalt for overgrep mot ti barn, splittet en liten bygd, ga tvil om fagekspertise og barns integritet, og ødela flere liv.

I foreliggende undersøkelse kan det ikke gjøres noen sikre slutninger om at opplevelser av risiko har forhindret handling. Fire av seks lærere hadde opplevd risiko, men det var etter at overgrep var avslørt. I denne sammenheng kan spørsmålet stilles slik: når frykt for risiko kommer etter avsløring, hvordan må det da ha vært før? Dette kan ikke besvares sikkert, men jeg viser til at to av informantene også sa at de var redde for å ta feil og påføre uskyldige skade. Dette kan ha hindret handling. Angsten for å ta feil og beskyldde noen urettmessig for overgrep kommer også frem i undersøkelsen til Jensen (2005). Å fortolke atferd som tegn på seksuelt misbruk ble av mødrene i hennes studie sett på som hasardiøst på grunn av risikoen for å bli beskyldt for falske anklager. Leira (2003) setter opplevelser av risiko i sammenheng med at overgrep mot barn er tabuisert. Sterk motvilje mot å se gir tilsvarende motvilje mot å gripe inn, og kan forhindre at overgrep blir identifisert.

## Å stå alene

Et viktig forhold i en av informantenes uttalelse er støtten hun sa hun hadde i ledelsen. Hun *hadde administrasjonen i ryggen*. Alle de andre lærerne ga også uttrykk for at de hadde støtte i ledelsen, men det har ikke ført til tidligere aktiv handling fra lærernes side. Den støtten lærerne opplevde ser først ut til å ha betydning når overgrepene er uttalt fra elevens side.

Det er særdeles viktig for lærere også å vite at de har støtte på skolen når de får bekymring for om en elev kan være utsatt for overgrep. Dette bekreftes også i undersøkelsen til Webster et al. (2005) som fant at støtteordninger på skolen, samt meldingsprosedyrer, var viktige faktorer i forhold til om saker med bekymring for overgrep mot barn ble meldt videre. Å ha støtte i administrasjonen når kulturens tabuer utfordres, gir større trygghet og beskyttelse enn det en enslig svale på en skole vil ha.

## 5. KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER

Formålet med denne undersøkelsen har vært å få innsikt i og forståelse for de vurderinger som ligger til grunn for at fagfolk i skolen oppdager og melder fra om barn som utsettes for vold og seksuelle overgrep. Som metode har jeg anvendt det kvalitative forskningsintervju fordi det var et vesentlig poeng å få fram lærernes egne erfaringer og opplevelser i møte med elever med overgrepserfaringer.

Det overordnede teoretiske forståelsesperspektivet jeg har lagt til grunn er at temaet overgrep mot barn fortsatt er tabuisert i vår kultur og derfor også vil virke inn på hvordan lærerne fortolker barns signal om at de kan ha vært utsatt for overgrep (Leira 2003; Jensen 2005).

Ut fra sentrale funn i studien har jeg kommet til følgende to hovedkonklusjoner:

1. Lærerne hadde generelt gode kunnskaper om overgrep og gjorde seg refleksjoner om ansvar, rolle og risiko som er i overensstemmelse med gjeldende tenkning på feltet.
2. Lærerne har ikke klart å anvende sin kunnskap og løfte frem sine fornemmelser om overgrep til et bevisst refleksjonsnivå som muliggjorde handling, før barnet eller andre sa ifra.

Ut fra hva lærerne har fortalt, så har ingen av dem forstått at barna ble utsatt for overgrep før barna, eller andre, fortalte eksplisitt at så hadde skjedd. Det ser ut til at overgrep kanskje ikke var i lærernes tanker i møte med elevene som på ulikt vis ga signal om at noe var galt. Samtidig viser undersøkelsen at lærerne hadde mye kunnskap om overgrep på et generelt nivå. De hadde videre tenkt mye på hvordan forholde seg til slike saker, og fremsto som reflekterte og grundige. Det skulle tyde på det motsatte av ovennevnte hypotese, nemlig at overgrep finnes i lærernes ”verktøyskrin” for mulige tolkninger. Spørsmålet blir da hvorfor ikke verktøyet ble tatt i bruk.

Det kan være lett å klandre lærerne for ikke å ha reagert tidligere. Det hermeneutiske perspektiv som Jensen (2005) anlegger gir imidlertid hjelp til en mer besinnet tolkning

av det foreliggende resultat. Det er ofte slik at først når vi får fasiten, kan vi forstå det som har skjedd tidligere innenfor fasitens ramme. Tidligere tegn tolkes i lys av ny kunnskap. Jensen (ibid) påpeker også at det som her og nå fremstår som tvetydig, senere kan forstås som entydig. I ettertid kan det legges forventninger om at et slikt entydig perspektiv skulle foreligge tidligere.

Teorien om det tabuiserte gir hjelp til å forstå hvorfor noe kan være ekstra vanskelig å tolke før alle puslespillbitene er på plass. Ifølge Leira er det det tabuiserte aspektet ved barnas livssituasjon som forhindrer en slik mulig fortolkning eller forståelse. Innenfor dette perspektivet er ugyldiggjøring av overgrepserfaringene kjernen i det tabuiserte, du skal ikke se, høre eller fortelle (Leira 2003, s.14). På samme måte som barna blir rammet av det kulturelle påbudet om ikke å knytte sammen erfaringsbiter til en meningsfull sammenheng, blir også lærerne rammet av dette. Tabuiseringen gjør seg gjeldende både for barn og for voksne. Jeg mener at foreliggende undersøkelse støtter opp under dette perspektivet. For lærerne synes denne tabuiseringen å virke slik at de ikke klarer å løfte frem sine fornemmelser eller tolkninger til et bevisst refleksjonsnivå. Ifølge Leira er nettopp en ugyldiggjøring av erfaringene det som er kjernen i tabuisering.

Lærerne sier de har et støttende miljø på skolen, men samtidig sier de også at kunnskapstilegnelsen verken har skjedd i regi av dette miljøet eller offentlig utdanningsinstitusjon. Når skolen ikke har et fast forum eller opplæring for lærerne, kan det stilles spørsmål til hva et støttende miljø for lærerne faktisk er. Er det slik at de opplever støtte, men at denne støtten ikke er tilstrekkelig sterk til at tabuiserte tema kan løftes frem til et refleksjonsnivå hos dem som møter barna direkte i hverdagen? På dette grunnlag kan det være en hypotese at lærernes mangel på handling skyldes fravær av en bestemt type støtte på skolen eller i samfunnet for denne type refleksjoner. Denne hypotesen står ikke i motsetning til de funn som er gjort i andre undersøkelser (Høghjelle 2000; Pedersen 1997; Sogn & Øverlien 2007) med hensyn til betydningen av kunnskap og metodeferdigheter som for eksempel samtalemetodikk med barn. Dette vurderes å være av stor betydning. Samtidig må lærerne ha noe mer enn en "passiv velvilje" fra skoleledelse og kolleger for å kunne benytte sin kunnskap og klare å hente frem sine fornemmelser til et bevisst refleksjonsnivå. For å kunne klare det, vil det være nødvendig med et støttende og rådgivende kompetansemiljø. Kanskje er det slik at

avdekking av overgrep også er en dialogisk prosess for lærerne, slik det ifølge Jensen et al. (2005) er for barnet. Avdekking som dialogisk prosess vil da omhandle lærernes forhold til kolleger og ledelse. På samme måte som Gamst og Langballe (2004) sier at det er viktig at de voksne tåler å høre om barnets erfaringer, er det viktig at lærerne har et miljø som tåler å høre om deres erfaringer. Slik Jensen et al. (2005) har funnet at *anledning, hensikt og forbindelse* er viktige faktorer som gjør det lettere for barn å fortelle, burde lærere oppleve at det er anledning til å snakke om sine erfaringer, at det har en hensikt å fortelle, og at det etableres tematisk forbindelse mellom erfaringene og et tolkningsrepertoar hvor overgrep inngår som en del av dette. For å oppnå en felles forståelse må kunnskap tilegnes og deles, og ikke forbli av privat karakter i skolen.

Hvordan støtte til lærere skal gis, i form av interne eller eksterne organiserte team, eller begge deler, er også et viktig spørsmål som ikke dekkes av denne undersøkelsen. Er det realistisk å få til spisskompetanse på hver skole, eller er det viktig at denne kompetansen kan hentes fra de allerede eksisterende konsultasjonsteamene? For å kunne tørre å hente inn tabuiserte temaer er det viktig for fagfolk å ha et kompetent miljø og henvende seg til. Har etablering av konsultasjonsteamene gjort det enklere for lærerne og dele sin bekymring? Dette er etter min mening vesentlig å få mer kunnskap om.

## **Beskytte hvem?**

Ser du det lille barnet?

Vil du se?

Orker du å se?

Kanskje er det ikke slik du tror

Kanskje er det bare fantasi.

Kanskje går det over snart.

Kanskje er det best å overse.

Kanskje er det best å vente.

- Best - for hvem?

**Fra boken "Vet du hva det koster?"**

**Unni W. Lindberg og Bodil von Schantz**

## LITTERATURLISTE

- Allen, J. G. (2001). *Traumatic relationships and serious mental disorders*. Chichester, John Wiley & son.
- Arata, C. M. (1998). To tell or not to tell: Current functioning of child sexual abuse survivors who disclosed their victimization. *Child Maltreatment*, 3, 63-71.
- Augustyn, M., Frank, D. A., Posner, M., & Zuckerman, B. (2004). Children who witness violence, and parent report of children`s behaviour. *Journal of the American Medical Association*, 155, 800-803.
- Barne- og familiedepartementet (2005). Strategiplan mot seksuelle og fysiske overgrep mot barn.
- Berge, K. L. (1999). Semiotikk er uunnværlig. *Appolon*, 9 (1), 28-31.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chandler, D. (2003). *Semiotics: The basics*. London: Routledge.
- Courtois, C. A. (2004). Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. *Psychotherapy. Theory and research, practice, training*, 41 (4), 412-425.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (1997). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere..*
- Felitti, V. J. (2002). The relationship of adverse childhood experiences to adult health: Turning gold into lead. *Z. Psychosom Med Psychother*; 48, 359-369.
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I., & Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: prevalence, characteristic risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 14, 19-28.
- Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 18, 409-417.
- Fog, J. (1992). Den moralske grund i det kvalitative forskningsinterview. *Nordisk Psykologi*, 44 (3), 212-229.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag.
- Fuller, R., Hallett, C. M., & Murray, C. A. (2000). *Young People and Welfare: Negotiating Pathways*. Children 5-16 ESRC Research Report. Hentet fra Internett siden: <http://www.hull.ac.uk/children5to16programme>.

- Gamst, K. & Å. Langballe (2004). *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Doktoravhandling. Institutt for Spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Geffner, R., Igelman, R. S., Zellner, J. (2003). *The Effects of Intimate Partner Violence on Children*. New York: The Haworth Maltreatment & Trauma Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 3, 377-391.
- Høghjelle, A. (2000). Allmennlærernes kompetanse til å møte elever utsatt for seksuelle overgrep. Hovedfagsoppgave ved Høgskolen i Akershus.
- Haaland, T., Clausen, S. E., Schei, B. (2005). Vold i parforhold – ulike perspektiver. Resultater fra den første landsdekkende undersøkelse i Norge. *NIBR-Rapport 2005:3*.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D.A., & Wilson, D. K. (1990). *Children of Battered Women*. Newbury Park: Sage Publications.
- Jensen, T. K., Gulbrandsen, W., Mossige, S., Reichelt, S., & Tjersland, O. A. (2005). Reporting possible sexual abuse: A qualitative study on children's perspectives and the context for disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 29 (12), 1395-1413
- Jensen, T. K. (2005). *Suspensions of Child Sexual Abuse. Dialogicality and meaning making*. Psykologisk institutt. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kagan, R. (2004). *Rebuilding attachments with traumatized children. Healing from losses, violence, abuse and neglect*. The Haworth Maltreatment and Trauma Press. New York.
- Killèn, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.



- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). 1994. Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del.
- Kirkengen, A. L. (2005). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langballe, Å & Gamst, K. (2006). "En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn" s. 33-47. Samtaler med små barn i saker etter barneloven. Artikkelsamling. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Langballe, Å. (2007). Forholdet mellom frie og spontane beretninger fra barn i dommeravhør, og påliteligheten i barnets utsagn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44 (7), 868-877.
- Leira, H. (1990). Fra tabuisert trauma til anerkjennelse og erkjennelse. Del 1. Om arbeid med barn som har erfart vold i familien. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 27 (1), 16-22.
- Leira, H. (2003). *Det gode nærvær. Kulturens psykologiske betydning*. Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Metell, B., Eriksson, M., Isdal, P. & Råkil, M. (2001). *Barn som ser pappa slå*. Vexjø: Forlagshuset Gothia.
- Mossige, S. (1998). *Har barnet mitt vært utsatt for seksuelle overgrep? En narrativ analyse av mødres fortellinger*. Avhandling til dr.psychol.-graden. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. NOVA Rapport nr. 21/1998
- Nordanger, D.Ø. (2006, 18. november). Når traumet rammer. *Kronikk. Bergens Tidende*, s. 12.
- NOU (2003:31). Retten til et liv uten vold: Menns vold mot kvinner i nære relasjoner.
- Opplæringsloven av 17. juli 1998 nr. 61
- Osofsky, J. (2004). *Young children and trauma. Intervention and treatment*. New York: The Guildford Press.
- Pedersen, T. A. (1996). Seksuelle overgrep mot barn – skolens oppgave og ansvar. Tromsø: Hovedfagsoppgave ved Universitetet i Tromsø.
- Perry, B. D. (2001). *The neurodevelopmental impact of violence in childhood*. I Schetky, D. & Benedek, E. (red.). *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press, Inc. 221-238.

- Poulsson, A. (1992). Seksuelle overgrep mot barn. Veileder for folk som arbeider med Barn, eller som kommer i kontakt med barn, som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Oslo: Sosialdepartementet.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskap til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schei, B., Muus, K. M., Bendixen, M. (1994). Forekomst av seksuelle overgrep blant studenter i Trondheim. *Tidsskrift Norsk Lægeforening*, 114, 2491-2494.
- Sjoeberg, R. L., & Lindblad, F. (2002). Limited disclosure of sexual abuse in children whose experiences were documented by videotape. *American Journal of Psychiatry*, 159 (2), 312-314.
- Smith, D. W., Letourneau, E. J., Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S., & Best, C. L. (2000). Delay in disclosure of childhood rape: Results from a national survey. *Child Abuse & Neglect*, 24 (2), 273-287
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sorensen, T. & Snow, B. (1991). How children tell: The process of disclosure in child sexual abuse. *Child Welfare: Journal of the Child Welfare League of America*, 70 (1), 3-15.
- SOU 2001:72 Barnmisshandel - att förebygga och åtgärda, slutbetänkande av Kommittén mot barn-misshandel.
- Spataro, J., Mullen, P. M., Wells, D. L., & Moss, S. A. (2004). Impact of child sexual abuse on mental health: Prospective study in males and females. *British Journal of Psychiatry*, 184, 416-421.
- Summit, R. C. (1988). Hidden victims, hidden pain: Society's avoidance of child sexual abuse. I: G. E. Wyatt, & G. J. Powell, (red.). *Lasting effects of child Sexual abuse*. Newbury Park, CS: Sage.
- Sætre, M., Holter, H. og Jebsen, E. (1986). *Tvang til seksualitet. En undersøkelse av seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Cappelen.
- Søftestad, S. (2005). *Seksuelle overgrep. Fra privat avmakt til tverretattlig handlekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søftestad, S. (2006). Det som ikke finns. Når seksuelle overgrep mot barn blir kjent. Masteroppgave. Høgskolen i Bodø.
- Tambs, K. (1994). *Undersøkelse av seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Statens institutt for folkehelse.
- Terr, L. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10-20.

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). Rammeplan for Allmennlærerutdanningen.
- Webster, S. W., O`Toole, R., O`Toole, A. W. & Lucal, B. (2005). Overreporting and Underreporting of child abuse: Teacher`s use of professional discretion. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1281-1296.
- Wikipedia Foundation. Hentet 01.07.07 fra internettsiden: <http://no.wikipedia.org/wiki/kultur>.
- Wolak, J. & Finkelhor, D.(1998). Children exposed to partner violence. I: J. Jasinski & L. M. Williams (red.): *Partner violence: A comprehensive reviw of 20 years of research*. 73-112. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Øverlien, C. & Sogn, H (2007). Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Rapport nr. 3/2007.
- Øverlien, C. & Hydèn, M. (2007). Att tvingas lyssna – hur barn bevittnar pappas vold mot mamma. *Barn*, 1, 9-25.

## **VEDLEGG**

- 1      Prosedyrer for tverretattlig samarbeid**
- 2      Intervjuguide**
- 3      Kvittering på melding om behandling av personopplysninger**
- 4      Informasjonsskriv**
- 5      Samtykkeerklæring**

Vedlegg 1

BERGEN KOMMUNE

Byrådsavdeling for helse og omsorg

Notat

Saksnr.: 200500923-124  
Saksbehandler: MARO  
Emnekode: SARK-4530

Til: Barnehager og skoler  
Kopi til: Oppvekstetaten  
Oppvekstrådgivere  
Barnevernsjefer  
Helse- og sosialrådgivere

Fra: Finn Strand  
Anne-Marit Presterud

Dato: 12. januar 2006

**Samarbeidsrutiner for barn som er utsatt for vold og overgrep - Prosedyre ved mistanke om at barn utsettes for overgrep**

Byrådsavdeling for helse og omsorg har i samarbeid med byrådsavdeling for oppvekst fastsatt prosedyrer for tverreatlig samarbeid når barn utsettes for vold og overgrep.

For å fange opp barn som er utsatt for vold og overgrep er det nødvendig at fagfolk i kommunens hjelpeapparatet, skoler og barnehager har god kunnskap om hvilke symptomer som kan være tegn på overgrep hos barn. I tillegg må ansatte som arbeider med barn og unge inneha kunnskap om hvordan de ulike instansene skal forholde seg når mistanke om overgrep oppstår.

For å styrke kvaliteten på kommunens arbeid i overgrepssaker er det opprettet tverretatlige konsultasjonsteam i hver bydel. Følgende vil det bli gitt en orientering om teamenes oppgaver, samt orientering om ny prosedyre for håndtering av mistanke om vold og overgrep.

**Tverretatlig konsultasjonsteam i overgrepsaker**

Tverretatlig konsultasjonsteam har som oppgave å kvalitetssikre arbeidet i saker med barn som utsettes for fysiske eller seksuelle overgrep. I konsultasjonsteamene deltar faste representanter fra Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), politi, helsestasjon- og skolehelsetjenesten, barnevernvakten og barneverntjenesten. Barneverntjenesten har ansvar for å koordinere arbeidet i teamene.

Konsultasjonsteamene har som oppgaver å drøfte enkeltsaker, anonymiserte saker og saker der foreldrene har gitt sitt samtykke til en drøfting. Det forutsettes et skriftlig samtykke når saker tas opp etter ønske fra foreldre. Foreldre kan også selv delta på møte i konsultasjonsteamene. Politiet deltar først på drøfting av enkeltsaker når det besluttes at forholdet må anmeldes. I enkeltaker skal konsultasjonsteamene sørge for nødvendig informasjonsutveksling og koordinering av arbeidet for å unngå feilgrep, og sikre at barnet får rett hjelp til rett tid.

I tillegg skal de tverretatlige konsultasjonsteamene bidra til å øke kompetansen om fysiske og seksuelle overgrep i det kommunale hjelpeapparatet, skoler og barnehager gjennom råd og veiledning om generelle problemstillinger som gjelder vold og overgrep.

### **Barneverntjenesten har et særlig ansvar**

Barneverntjenesten har et sentralt ansvar for et barns totale omsorgssituasjon, og har derfor et særlig ansvar for barn som utsettes for fysiske eller seksuelle overgrep. Når mistanken retter seg mot foreldrene, eller når foreldrene ikke klarer å beskytte barnet mot overgrep fra andre, har barneverntjenesten et hovedansvar for å vurdere behov og iverksette nødvendige tiltak.

I saker hvor det er grunn til å tro at et barn er utsatt for fysiske eller seksuelle overgrep, har andre offentlige myndigheter og visse yrkesgrupper med profesjonsbestemt taushetsplikt, plikt til å iverksette eget tiltak, og uten hinder av taushetsplikt, jfr. bvl. §6-4, 2. og 3. ledd, å gi opplysninger til barneverntjenesten. Barnevernlovens bestemmelser om taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt gir i denne type saker adgang til innhenting av taushetsbelagt informasjon, og til nødvendig samarbeid med andre instanser.

### **Prosedyre ved mistanke om overgrep**

Følgende prosedyre for tverretatlig samarbeid skal følges ved mistanke om at barn utsettes, eller har blitt utsatt for fysiske eller seksuelle overgrep.

1. Ved mistanke om at barn utsettes for fysiske eller seksuelle overgrep skal den enkelte ansatte straks orientere sin nærmeste leder. Hvis den som mistenkes bor sammen med barnet skal mistanken ikke tas opp med foreldrene.
2. Resultatenhetsleder melder straks mistanken til den lokale barneverntjenesten ved koordinator for konsultasjonsteamet. Koordinator innkaller til møte.
3. Konsultasjonsteamet drøfter saken sammen med barnehage eller skole og gir veiledning om videre håndtering av saken / gjennomgang av nødvendige prosedyrer.
4. Koordinator har ansvar for å føre protokoll fra møte. Foreldre som har samtykket til at saken blir drøftet i konsultasjonsteamet får egen tilbakemelding hvis de ikke selv har vært tilstede under møtet.

Når det er nødvendig med intervensjon i familien skal det være et tett samarbeid mellom barneverntjenesten og politi. BUP skal bistå med faglig råd og veiledning ved behov. Barneverntjenesten skal også vurdere behov for henvisning av barnet til BUP for behandling. Behandling vil først bli påbegynt etter eventuelt dommeravhør. Konsultasjonsteamet skal sørge for at barnet og familien får nødvendig hjelp og oppfølging i en akutt fase.

Med vennlig hilsen

Finn Strand  
Kommunaldirektør

Anne-Marit Presterud  
Kommunaldirektør

## Vedlegg 2

### INTERVJUGUIDE

#### UTDANNING/ARBEIDSERFARING

Hvilken utdanning har du

Hvilken arbeidserfaring har du

#### MISTANKE/VURDERING:

Tenk deg tilbake: hva var det som utløste bekymringen i den saken som ble meldt?

- hva var det første du tenkte – de første refleksjonene
- hva var grunnen til at du tenkte slik
- hvor har du din kunnskap fra (kurs, egen erfaring, media)
- er det noe mer du kan si om dette

#### HVA GJORDE DU:

Hvilket forhold har/hadde du til barnet?

- snakket du med barnet om din bekymring
- i hvilken grad føler du deg trygg nok til å snakke med barn om din mistanke
- i hvilken grad føler du deg trygg nok til å fortelle om din mistanke til noen andre
- er det noe mer du kan si om dette

Ble det gjort en risikovurdering i saken?

- hva tenkte du kunne skje som en konsekvens av at du tok opp din bekymring
- konsekvens for barnet
- konsekvens for deg selv
- hva var det som gjorde at du tenkte slik, hvilke tanker hadde du?
- er det noe mer.

Hvilken avgjørende informasjon/vurdering gjorde at du tok kontakt med konsultasjonsteamet?

- hva vil du si er nok informasjon til å gå videre med en sak?

#### KUNNSKAP:

Hva er din kompetanse når det gjelder å oppdage elever som kan ha vært utsatt for vold, seksuelle overgrep eller vitne til vold?

- symptom/signalforståelse
- skadevirkninger
- noe mer?

Hva gjør du for å vite mer om det du lurte på?

- kommunikasjon med barn
- samarbeid med andre
- noe annet?

Hvordan vurderer du din rolle og ditt ansvar i slike saker?

Hva tenker du om skolens ansvar?

**HAR DU ANDRE ERFARINGER:**

Har du hatt mistanke om at andre av dine elever kan ha vært utsatt for seksuelle overgrep, vold eller vitne til vold i familien?

- fortell hva som har utløst mistanken
- hva gjorde du med din bekymring
- hva skulle til for at du ville melde saken til konsulasjonsteamet

Er det andre forhold ved dette temaet du synes er viktig å få frem, og som ikke er berørt i intervjuet:

- hva med kompetanse
- hvilken kompetanse
- faglig støtte på arbeidsplassen?

**YRKESETISK:**

Overgrep mot barn er et alvorlig tema. Hvordan har det vært for deg å ha en slik bekymring? Hvordan er det for deg å snakke om dette?

Har du noen tanker om faglige endringer som kan forbedre praksis?



Vedlegg 3

Kopi



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Marit Skivenes  
Senter for barnevernstudier  
Universitetet i Bergen  
Christiesgate 13  
5015 BERGEN

ARKIV/PVO

2 ①

Vår dato: 11.05.2006

Vår ref: 14630/GT

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.03.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

14630

*Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder bekymring om seksuelle overgrep og vold mot barn til tverrfaglige konsultasjonsteam*

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Marit Skivenes

Student

Reidun Dybsland

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldingen, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endingsskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2008 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen

Geir Teigland

Kontaktperson: Geir Teigland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Reidun Dybsland, Idrettsveien 43, 5052 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kjrr.svara@svt.ntnu.no](mailto:kjrr.svara@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmas@svt.uit.no](mailto:nsdmas@svt.uit.no)

Vedlegg 4

## Forespørsel om å delta i intervju

Undertegnede er masterstudent i barnevern ved Senter for barnevernstudier, Universitetet i Bergen, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er barn som utsettes for vold og/eller seksuelle overgrep i familien, - herunder også barn som er vitne til vold. I den forbindelse ønsker jeg å intervju 5-6 lærere som har meldt saker til tverretattlig konsultasjonsteam. Jeg har vært i kontakt med koordinator av teamet som er ansatt i barneverntjenesten, og via henne fått oppgitt ditt navn. Jeg håper du har lyst til å delta i et intervju.

Målsettingen med prosjektet er å få kunnskap om hvilke vurderinger som ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder bekymring om seksuelle overgrep og vold mot barn til tverretattlige konsultasjonsteam, herunder kunnskap om hvilken symptomforståelse som ligger til grunn, hvilken risikovurdering som er foretatt, og hvordan de vurderer sin egen rolle, kompetanse og ansvar. En slik studie vil kunne kaste lys over ulike forhold som medvirker til at ansatte i skolen får en uro eller bekymring for at barn kan ha vært utsatt for vold eller seksuelle overgrep, og hvilke avveininger som gjøres før saken blir meldt videre.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju lærere som har meldt saker til tverretattlig konsultasjonsteam om vold og seksuelle overgrep mot barn. Intervjuet vil ta ca halvannen time og vil bli tatt opp på bånd. Vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet.

Det er frivillig å være med, og du kan trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du skulle trekke deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Dersom du vil være med på intervjuet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg i vedlagt konvolutt.

Er det noe du lurer på kan jeg kontaktes på tlf.: 988 43 816, eller via e-post til [reidun.dybsland@bergen.kommune.no](mailto:reidun.dybsland@bergen.kommune.no). Du kan også kontakte min veileder Åse Langballe ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress på tlf.: 22595500.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Reidun Dybsland  
Idrettsveien 43  
5052 Bergen

## Vedlegg 5

### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien av barn som kan ha vært utsatt for vold og/eller seksuelle overgrep, og ønsker å stille på intervju.

Sted.....Dato.....Navn (blokkbokstaver).....

Signatur: .....

Tlf.: .....E-post.....